



**UNO**  
EDITORIAL



9 788418 248962

# Historia, patrimonio, arte y ciudadanía Aportaciones desde la educación

Comunicaciones del IX Simposio Internacional

de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Barcelona 2019



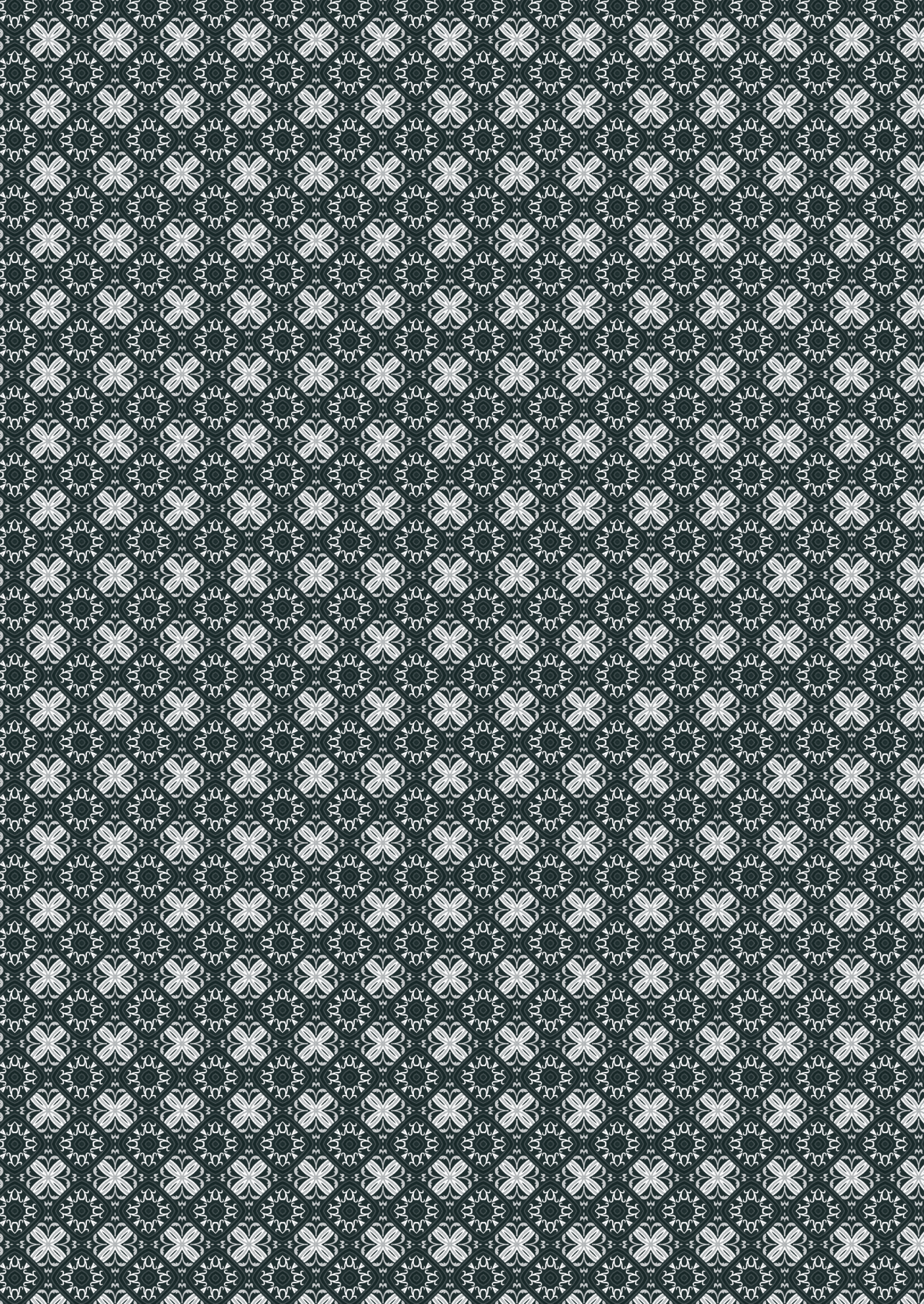
(Eds.):  
Joaquín Prats  
Isidora Sáez-Rosenkranz  
Elvira Barriga-Ubed

# Historia, patrimonio, arte y ciudadanía Aportaciones desde la educación

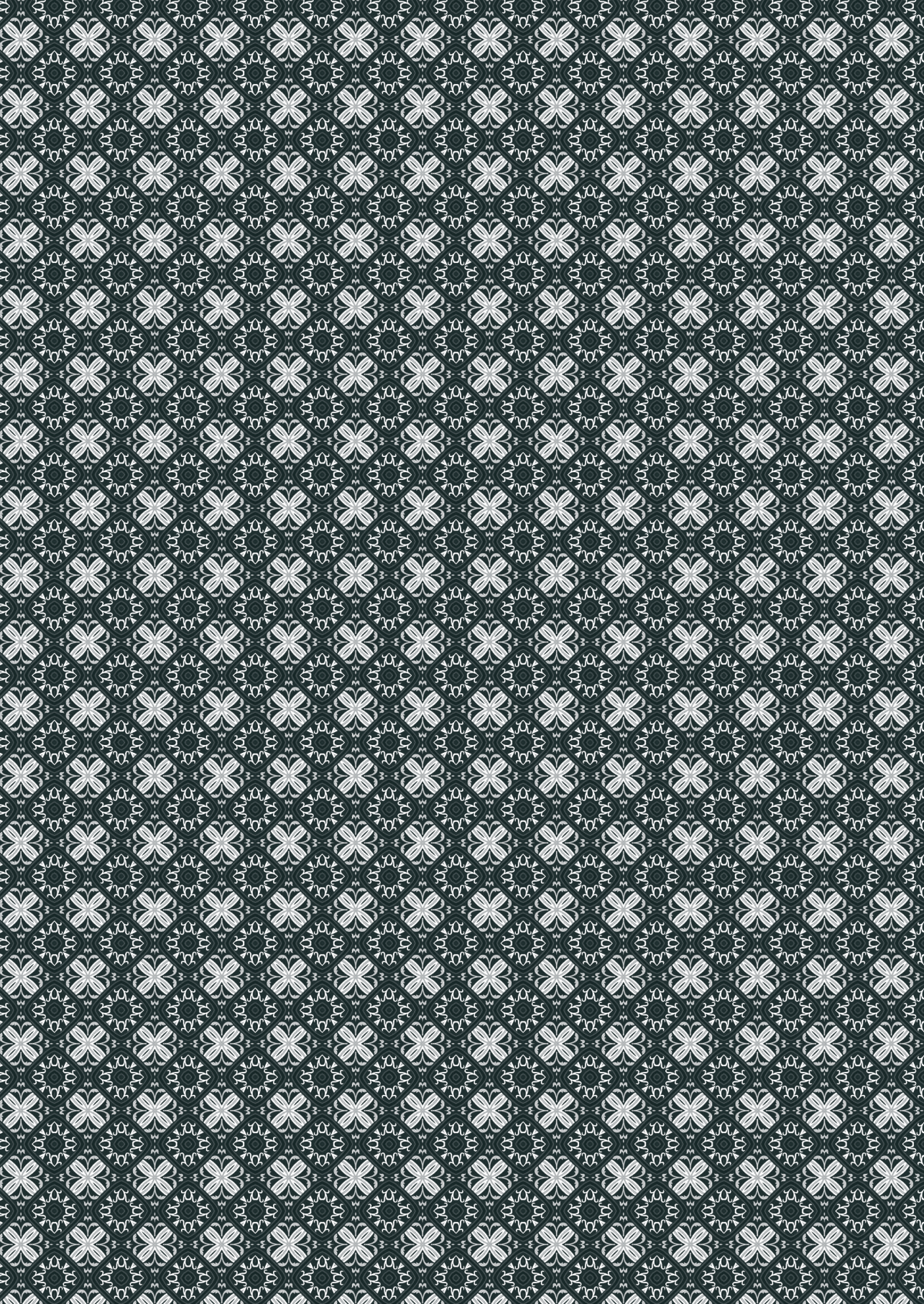
Comunicaciones del IX Simposio Internacional  
de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano.  
Barcelona 2019













# **Historia, patrimonio, arte y ciudadanía**

## **Aportaciones desde la educación**

Comunicaciones del IX Simposio Internacional  
de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano.  
Barcelona 2019





UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Joaquín Prats, Isidora Sáez-Rosenkranz y Elvira Barriga-Ubed (Eds.), 2020

*Foto libre de portada de Ekrulila (vía Pexels)*

**UNO**  
**EDITORIAL**

Depósito Legal: B 17349-2020

I.S.B.N. Ebook: 978-84-18248-96-2

Editado en Albacete por

[unoeditorial.com](http://unoeditorial.com)

[info@unoeditorial.com](mailto:info@unoeditorial.com)

La reproducción total o parcial de este libro, por cualquier medio, no autorizada por los autores y editores viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.



# Historia, patrimonio, arte y ciudadanía

## Aportaciones desde la educación

Comunicaciones del IX Simposio Internacional  
de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano.  
Barcelona 2019

JOAQUÍN PRATS  
ISIDORA SÁEZ-ROSENKRANZ  
ELVIRA BARRIGA-UBED  
(EDS.)









## ÍNDICE

- 11    Introducción
- 17    BLOQUE 1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA
- 19    Conocimiento, acción y transformación social desde la enseñanza de la historia: Design for change. *David Alonso García*
- 31    És necessària una didàctica de les ciències socials? La visió dels futurs mestres sobre l'ensenyament que han rebut. *Joan Callarisa Mas*
- 45    Educación para la ciudadanía en los textos escolares y el currículum chileno. Un análisis desde la didáctica de las ciencias sociales. *Amanda Barria Cárdenas*
- 57    ¿De qué se habla cuando se habla de enseñanza del derecho en la revista Academia? *Graciela Cappelletti*
- 83    O que deve saber um professor de história na amazônia brasileira: reflexões sobre história e ensino. *Erinaldo Cavalcanti*
- 95    Enseñanza de la geografía y la historia de Zaragoza en la celebración de sus centenarios: construcción de identidades urbanas y fomento de la ciudadanía espacial. *Rafael de Miguel González, María Sebastián López y Pilar Rivero García*
- 109    A aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses do ensino secundário a partir dos vídeos de história no Youtube. *Marcelo Fronza*
- 127    Recursos didácticos para la formación sociopolítica en los estudiantes de educación secundaria. *Concha Fuentes Moreno y Núria Gil Duran*
- 145    Las unidades de construcción del aprendizaje (UCA) en historia y las habilidades del lenguaje como herramientas para su desarrollo en el aula. *Laura Lima y Enrique Lepe García*
- 165    Proyecto ABP de iniciación al método científico en estudiantes de bachillerato. *Alejandro López-García y Pedro Miralles-Martínez*
- 177    Mudanças curriculares em história e geografia: paradigma, modelos e prática. *Raquel Magalhães*
- 189    De 1r a 4t: què ha canviat? *Mariona Massip Sabater*
- 207    La importancia de vivir en democracia: percepciones y opiniones del alumnado español de educación secundaria. *Diego Miguel-Revilla, Rosendo Martínez-Rodríguez, María Sánchez-Agustí y Carlos Muñoz-Labraña*
- 219    Docentes en formación y unidades didácticas de innovación. Instrumento para la validación de un grupo focal. *José Monteagudo Fernández, Micaela Sánchez-Martín y Cosme Jesús Gómez-Carrasco*



- 231 Troca por troca: cidadania pela história? *Ana Isabel Moreira, Pedro Duarte, Luís Alberto Alves y Isabel Barca*
- 243 Metodologías para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación ciudadana. *María José Ortiz Suazo*
- 253 La representación esencialista del territorio nacional en los libros de texto escolares argentinos. *Cristian Parellada*
- 269 La construcción del conocimiento histórico según el futuro profesorado de educación secundaria. *Ana Isabel Ponce Gea y Luis Alberto Alves*
- 283 La educación en tiempo de guerra. La acogida de escolares refugiados de distintos puntos de España en La Garriga durante la guerra civil española. *Joan Rof Garcia*
- 295 Obstáculos y oportunidades en el desarrollo del pensamiento crítico en clases de historia: análisis a partir de entrevistas a docentes chilenos. Investigación exploratoria para la construcción de materiales didácticos. *Mauricio Rojas-Flores*
- 309 Aprendizagem e ensino de geografia na amazônia brasileira: o que dizem os alunos da educação básica? *Leildo Silva y Erinaldo Cavalcanti*
- 321 Educação histórica e a experiência de produção de materiais: contribuições para a aprendizagem de crianças no início da escolarização. *Ana Claudia Urban*
- 333 BLOQUE 2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO
- 335 Ciudadanas y ciudadanos en un mundo sexuado. La necesidad de la educación menstrual en la educación secundaria obligatoria. *Victoria López Benito*
- 345 Representaciones de género en narrativas históricas. Algunas aportaciones a la enseñanza de la historia. *María Cantabrana Carassou*
- 357 Trobem dones avançades i/o rebels a l'edat moderna? *Sebastiana Bote Rebollo*
- 373 Les dones a la prehistòria. Trencant estereotips des del Camp D'aprenentatge de la Noguera. *Antonio Bardavio Novi, Sònia Mañé Orozco y Xavier Tort Bisbal*
- 391 La representación de las mujeres en el cine y en el cómic de prehistoria. *Paula Jardón Giner, Helen Rausell Guillot y Rafael Valls Montes*
- 403 BLOQUE 3. PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA SOCIEDAD DIGITAL: EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y ENTRETENIMIENTO
- 405 La investigación sobre tecnologías digitales en la didáctica de ciencias sociales. *J. Miquel Albert Tarragona*
- 417 El desarrollo de videojuegos y apps multimedia educativas en el Museu de Lleida. *Cristina Díaz Rey y Miquel Sabaté Navarro*

- 431 Percepción del aprendizaje en un programa formativo basado en la *flipped-classroom* y la gamificación. *Cosme Jesús Gómez Carrasco, Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo Fernández*
- 443 Breakout, una herramienta innovadora en un aula gamificada. *Patricia Mellado Burgos, Andrea Arribas Aracil, David Alonso García y Encarnación Aracil Rodríguez*
- 453 BLOQUE 4. PATRIMONIO, ARTE Y EDUCACIÓN: PROBLEMAS Y MÉTODOS
- 455 Historia, patrimonio e identidad. Representaciones del alumnado de educación primaria sobre el patrimonio cultural de Galicia. *Jorge Conde Miguélez y Xosé Armas Castro*
- 465 ApS a través del patrimonio: diálogo entre escuela, universidad y administración local. *Verónica Parisi-Moreno y Nayra Llonch-Molina*
- 479 Una experiencia de innovación artística y de educación patrimonial: el Festival a Cel Obert y la ciudad. *Núria Gil Duran y Concha Fuentes Moreno*
- 495 Hacia la difusión formativa de los patrimonios de la Universidad de Antioquia en perspectiva holística. *Natalia Gustin Mora, Andrés Flórez y Pablo Henao*
- 507 “To go and kill the yellow man”. Contexto histórico y dimensión ciudadana a través de canciones. *José Ignacio Ortega Cervigón*
- 519 Una reflexión sobre catálogos de juguetes desde la mirada del profesorado de educación infantil. *Miguel Ángel Pallarés Jiménez*
- 529 Museo escolar, el gran olvidado en la didáctica de las ciencias sociales y demás áreas curriculares. *Verónica Parisi-Moreno y Nayra Llonch-Molina*
- 541 El uso de materiales educativos objetuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo. *Ana Portela Fontán, Carolina Martín Piñol y Caterina Calderón Garrido*
- 551 Análisis y prospectiva en tendencias de color en el programa educativo de la escuela ESDi. *Encarna Ruiz Molina, Elisabeth Ferrándiz y Inês Martins*
- 563 Las mil y una noches en el Museu de Lleida. Un proyecto educativo inclusivo multidisciplinar. *Miquel Sabaté Navarro*
- 575 La enseñanza de la historia del arte en educación secundaria. *Jesús Ángel Sánchez Rivera*
- 595 Visitas patrimoniales en educación infantil: la emoción es necesaria. *Lada Servitja Tormo, Carla Magin Valentí, Rosa M. Medir Huerta y Anna Serra Salvi*
- 607 Música, adolescència i coeducació. *Sandra Soler y Salvador Oriola*
- 613 EducAgrigento: una proposta di educazione al patrimonio per le scuole. *Alfonso Cimino*





## INTRODUCCIÓN

*La didáctica de las ciencias sociales. IX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*

**Joaquín Prats, Isidora Saez y Elvira Barriga**

Grupo Dhigecs. Universitat de Barcelona

Lo publicado en este volumen son las comunicaciones que se presentaron en el IX Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano (2019)<sup>1</sup>, evento organizado por el grupo de Investigación DHIGECS de la Universidad de Barcelona<sup>2</sup>. Este Simposio forma parte de una serie que comenzaron a realizarse hace casi veinte años. Se iniciaron en la Universidad de Barcelona, seis de ellos organizados por nuestro grupo y el realizado en México en colaboración con la Universidad Pedagógica de ese país. Los seis primeros se realizaron en Barcelona, los tres siguientes en Mérida (México), Santiago de Compostela (España) y Valparaíso (Chile). El IX Simposio ha abierto la perspectiva referida exclusivamente a la didáctica de las Ciencias Sociales, en especial a la Historia, ampliando la temática al patrimonio, la expresión artística, y el uso de tecnologías, todo ello con un trasfondo vinculado a la educación ciudadana.

La didáctica de las ciencias sociales como campo de investigación tiene ya una trayectoria consolidada en Iberoamérica y el mundo anglosajón. Desde su

---

1 El Simposio se organizó para difundir y discutir los resultados del proyecto: DESARROLLO DE LA FORMACION SOCIOPOLITICA PARA UNA CIUDADANIA DEMOCRATICA: DISEÑO E IMPLEMENTACION DE MATERIALES DIDACTICOS EN CIENCIAS SOCIALES, (EDU2015-65621-C3-3-R), investigación que forma parte de un proyecto conjunto con otros dos grupos de investigación: DICSO, de la Universidad de Murcia y el grupo de didáctica de las ciencias sociales de la Universidad de Santiago de Compostela. Los tres proyectos de investigación coordinados fueron financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad, dentro de la convocatoria del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, Convocatoria 2015, Modalidad 1: «Proyectos De I+D+I».

2 Debe dejarse constancia del trabajo realizado por los integrantes del grupo DHIGECS que hicieron posible este evento y que coordinaron las diferentes intervenciones de los intervinientes. Entre otros debe mencionarse la magnífica labor de las dos coordinadoras generales: las profesoras Isidora Sáez, y Elvira Barriga, que firman también esta introducción. Junto a ellas, las que diseñaron y coordinaron las diversas temáticas que se abordan en el libro: Alba Ambrós, Judit Sabido-Codina, Daniel Hurtado, Tania Martínez, Nayra Llonch, Concha Fuentes, Laia Coma e Ilaria Bellati, con la ayuda logística de Pau Marguí, Marina Sánchez y Nieves Vargas.



emergencia como campo de experimental hacia los años 70 del siglo pasado, son numerosos los artículos, tesis doctorales, congresos, libros publicados y revistas, especialmente dedicadas a este campo, que denotan la consolidación de esta área en el ámbito científico<sup>3</sup>. De hecho, han sido los últimos cinco años, los que han mostrado un mayor crecimiento a nivel de publicación científica y proyectos de investigación del área en España (Prats, 2020 y Gomez-Carrasco, López-Facal, y Rodríguez-Medina, 2019).

A pesar de este avance, el estado actual de la didáctica como campo de investigación mantiene la tendencia que ya mostraban años atrás las revisiones sobre el estado de nuestra área. Una predominancia por estudios que versan sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales en primer lugar, experiencias didácticas en segundo y, finalmente de forma minoritaria, cuestiones teóricas de la disciplina (Miralles Martínez, Molina Puche, y Ortuño Molina, 2011; Prats y Valls, 2011).

Es cada más evidente es que este avance no puede hacerse desde una única perspectiva científica. Es necesario trabajar desde planteamientos que incorporen conocimientos y tradiciones metodológicas procedentes de diversas disciplinas. La multidisciplinariedad y, sobre toda la interdisciplinariedad, son caminos ya imprescindibles para abordar con solvencia el análisis de los temas sociales. La educación y, dentro de ella, la didáctica necesita aportaciones y enfoques de los diversos campos del conocimiento que tienen relación con este ámbito. Tradicionalmente los didactas hemos bebido de tres fuentes: de la estructura del conocimiento de la disciplina que pretendemos enseñar; de la psicología que explica los procesos cognitivos y afectivos de los que aprenden y enseñan y, por último, de la sociología que enmarca el hecho didáctico en un contexto social concreto. En el Simposio hemos pretendido ampliar las visiones del hecho educativo y en concreto los aspectos más ligados a los procesos

---

3 Un buen balance sobre tesis doctorales en didáctica de las ciencias sociales en España es el realizado por Curiel-Marín, E. y Fernández-Cano, A, (2015). También en los últimos 3 años, se han publicado a nivel anglosajón dos importantes manuales: *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (Carretero, Berger, y Maria Grever, 2017) y el *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Metzger y Harris, 2018).

de enseñanza aprendizaje. En parte se aprecian en algunas de las comunicaciones y en las ponencias magistrales publicadas en otro libro <sup>4</sup>.

De acuerdo con la reciente revisión realizada por Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina (2019, p. 76), las principales temáticas que se han abordado desde la investigación en didáctica de las ciencias sociales están, en primer lugar, y con bastante distancia del resto (48,8%), la histórica; en segundo lugar, la patrimonial (17,4%); en tercero, la didáctica de las ciencias sociales en general (12%) y, finalmente, la ciudadanía y valores cívicos (10%). Estos resultados son indicativos de la ampliación que vivió la investigación en enseñanza de las ciencias sociales desde lo puramente histórico hacia una visión más global e interdisciplinar la didáctica de las ciencias sociales, pero también ponen en evidencia, los desafíos de diálogo interno interdisciplinar que tiene por delante la didáctica de las ciencias sociales.

Durante los tres días que duró el evento, el debate se estructuró a partir de cuatro ejes temáticos amplios y orientados al necesario diálogo de las distintas áreas que componen la didáctica de las ciencias sociales, habitualmente fragmentadas. El primero, “Investigación, innovación y pseudociencia: reflexión sobre el estatus científico de la investigación en el ámbito de las ciencias sociales”. Este eje ofreció la posibilidad de reflexionar en torno a la dimensión teórica y científica de la didáctica de lo social, que las revisiones del estado de la investigación en el área, posicionaban como un imperativo. En segundo lugar, el eje “Patrimonio, arte y educación: problemas y métodos” profundizó en el papel del arte y el patrimonio como campo de experiencias didácticas desde un punto de vista social explorando sus posibilidades metodológicas. El tercer eje, “Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía” abrió la posibilidad de indagar en la dimensión ciudadana de la enseñanza de las ciencias sociales, ya no como un campo temático, sino como un fin ontológico. Finalmente, el cuarto eje, “Pensamiento crítico en la sociedad digital: educación mediática y entretenimiento” buscó reflexionar y compartir una mirada a la enseñanza de lo social desde habilidades transversales y meto-

---

4 Las ponencias magistrales del Simposio se han publicado en el libro: Joaquín Prats (Coord.) Ciencias Sociales, Ciudadanía Y Sociedad Digital: Reflexiones Desde La Educación. Gijón: Ed. Trea 2020 (ISBN: 978-84-17987-96-1)



dologías innovadoras, generando un diálogo a partir de experiencias empíricas que superasen los límites de los recursos mediáticos y digitales.

De esta manera, el IX Simposio Internacional en Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano se articuló como un necesario espacio de debate inter e intra disciplinar, epistemológico y ontológico para la didáctica de las ciencias sociales. En este marco, el libro que presentamos, *Historia, patrimonio, expresión artística y ciudadanía. Aportaciones desde la educación*, presenta cuarenta y cuatro comunicaciones ampliadas y expuestas en el citado simposio. Como es de suponer, las temáticas abordadas son tan diversas como la propia enseñanza de lo social. Entre ellas, a nivel temático, podemos destacar textos referidos a género en las ciencias sociales; metodologías activas de aprendizaje con y sin medios digitales; el uso y posibilidades de los recursos analógicos y materiales u objetuales; experiencias didácticas de la Historia, la geografía, el patrimonio y la historia del arte, entre otras. Dichas contribuciones, además, abordan niveles educativos variados, como la educación formal en infantil, primaria, secundaria y universitaria, pero también está ampliamente representada la educación no formal a través de experiencias educativas en espacios que custodian el patrimonio. Tal y como indica su nombre los textos aquí compilados son representativos, a su vez, del contexto internacional e iberoamericano, con autorías de Argentina, México, Chile, Brasil, Colombia, España, Portugal e Italia, entre otros. De esta manera, este texto viene a representar el espíritu de diálogo entre las distintas dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje de lo social, superando las clasificaciones estancas que a ratos ha caracterizado el desarrollo de las diferentes dimensiones de la didáctica de las ciencias sociales.

### **Referencias bibliográficas**

- Carretero, M., Berger, S., y Maria Grever (Eds.). (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4>
- Curiel-Marín, E., y Fernández-Cano, A. (2015). Análisis Cienciométrico de Tesis Doctorales Españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2012). *Revista española de Documentación Científica*, 38(4), e110. <https://doi.org/10.3989/redc.2015.4.1282>

- Gomez-Carrasco, C. J., López-Facal, R., y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (37), 67. <https://doi.org/10.7203/dces.37.14440>
- Metzger, S. A., y Harris, L. M. (Eds.). (2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (First edition). New York: Wiley-Blackwell.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., y Ortuño Molina, J. (2011). La investigación en
- Prats, J., y Valls, R. (2011). La didáctica de la historia en España: Estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (25), 17-35.
- Prats, J. Situazione attuale della Didattica della storia in Spagna. *Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History*. Vol. 2 (Università di Bologna) 2020





## **BLOQUE 1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**





## CONOCIMIENTO, ACCIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: DESIGN FOR CHANGE

### KNOWLEDGE, ACTION AND SOCIAL TRANSFORMATION FROM HISTORY TEACHING: DESIGN FOR CHANGE.

**David Alonso García.**

Departamento de Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. Facultad de Educación. Universidad Complutense.

davalonso@ghis.ucm.es

**Resumen.** Design For Change constituye una metodología de vanguardia por su capacidad para combinar enseñanza con transformación social a partir de la acción directa de los escolares. Design For Change, movimiento que nace en India en 2011 y que está activo en decenas de países, deriva del pensamiento de diseño (Design Thinking) y sus características esenciales pasan por el empoderamiento del estudiante, la ejecución práctica de los proyectos en torno a una situación problemática que se intenta resolver o paliar, y un proceso metodológico perfectamente adaptable a cualquier escenario vital con el que se encuentren los alumnos, quienes experimentan y aprenden cómo encarar procesos o situaciones que requerirán de su acción directa. Esta comunicación analiza su aplicación en dos grupos de la asignatura “Fundamentos y Didáctica de la Historia” del Grado en Educación Primaria de la Universidad Complutense. Para ello se describen los fundamentos teóricos, la experiencia de aula con unos 180 alumnos y se presentan los resultados obtenidos desde cuestionarios anónimos cumplimentados por los participantes, diseñados en función de los objetivos y competencias contenidos en el currículo.

**Palabras clave:** Design For Change, Aprendizaje Colaborativo, Historia, Didáctica, Cambio social.

**Abstract.** Design For Change is a cutting-edge methodology for its ability to combine teaching with social transformation from the direct action from students. Design For Change was born in India in 2011 and has been performed in dozens of countries. It derives from Design Thinking and its essential characteristics go through the empowerment of the student, the practical implementation of projects around a problematic situation and a methodological process perfectly adaptable to any vital approach. So, students live real experiences with this methodology and they learn how to face on situations that will require their direct action. This communication analyzes its application within two groups of the course “Fundamentals and Didactics of History” of the Degree in Primary Education of the Complutense University. We attend to the theoretical foundations and the classroom experience with ca. 180 students. We analyse the outcomes obtained with anonymous questionnaires accorded to the objectives and competences contained in the curriculum.

**Key words:** Design For Change, Collaborative Learning, History, Didactic, Social Transformation.

## **1. Introducción**

La aplicación de nuevas metodologías docentes en virtud del actual contexto de globalización y de cuarta revolución industrial constituye uno de los mayores desafíos a los que se enfrenta la didáctica de la Historia. La literatura científica, en este sentido, viene insistiendo en la posibilidad de vincular el conocimiento del pasado a una educación a partir de competencias (Miralles Martínez y Gómez Carrasco, 2018) que permitan a los escolares ir tomando conciencia de su papel como ciudadanos comprometidos y con capacidad para afrontar los desafíos actuales. Lejos ya de una práctica educativa donde primaba la transmisión de conocimientos, las actuales tendencias apuestan por otras fórmulas más cercana a la construcción activa de los mismos por parte de los discentes en tanto la enseñanza de la Historia constituye un campo clave para cuestiones de singular trascendencia como el respeto al patrimonio, la tolerancia o la generación de un pensamiento crítico importante para entender un mundo en el que cada vez resulta más complicado discernir y validar la veracidad del conocimiento.



Siguiendo estos postulados, la presente comunicación se centrará en el análisis de la metodología *Design For Change* que se ha empleado en la asignatura “Fundamentos y Didáctica de la Historia” como parte de la formación de maestros en primaria de la Universidad Complutense. Dicha metodología se caracteriza por dos elementos particularmente interesantes desde un punto de vista didáctico: el primero, los proyectos son ideados y elaborados íntegramente por los estudiantes, asesorados por el profesor en las diferentes fases metodológicas pero sin participación directa del mismo. En segundo lugar, se trata de buscar proyectos para mejorar el entorno desde el recurso a la Historia, lo que ha derivado en propuestas de ApS, ABP, colaboración con entidades sociales, etc. Esta comunicación se presenta como uno de los primeros estudios de caso en torno al empleo de *Design For Change* en la enseñanza de la historia, valorando su viabilidad a partir de un análisis desde las competencias y objetivos de aprendizaje trabajados mediante esta metodología.

### ***Marco teórico***

La búsqueda de metodologías activas y experienciales constituye un elemento recurrente en la práctica educativa. Contamos desde la obra de Dewey (1938) con mapas de las fases necesarias para el desarrollo de proyectos de un modo activo por parte del alumnado. Desde aquellos orígenes, alejados en el tiempo pero muy cercanos a las actuales líneas metodológicas en educación, se han venido proponiendo diferentes aplicaciones que permiten a los estudiantes ir construyendo su propio conocimiento, adentrándose en el mismo de un modo más atractivo y motivador para ellos y para el propio profesorado. Así, no es extraño encontrar múltiples ejemplos de metodologías activas que permiten alcanzar un aprendizaje significativo en torno al aprendizaje de la Historia, siendo la búsqueda de este tipo de métodos una constante en las líneas didácticas que se vienen proponiendo desde diferentes enfoques (Gómez Carrasco, C., Ortuño Molina, J. y Miralles Martínez, 2018).

La aplicación del pensamiento de diseño al campo educativo deriva de estas premisas. El pensamiento de diseño nació en los años 50-60 y se popularizó a partir del conocido libro de Brown (2009). Se trata de una aproximación

cuyo objetivo último es solucionar o paliar una determinada situación desde acciones que responden a una metodología que va discurriendo por fases de detección del problema, su estudio y conocimiento hasta llegar a proyectos puestos en marcha para intervenir sobre la realidad que se pretende mejorar. En su versión más clásica, el *Design Thinking* se ha vinculado a los procesos de diseño para soluciones tecnológicas en grandes corporaciones o, al menos, con un importante anclaje en el mundo empresarial. Empero, sus posibilidades en educación no han pasado inadvertidas para algunos investigadores y, de hecho, se han realizado pruebas para su aplicación (Leinoven y Dural, 2013). Existe una razón muy evidente que justifica su utilización en planos educativos. Por una parte, el vínculo con la realidad, sobre la cual se incide y desde el cual se aprende proyectando soluciones de un modo activo. En segundo término, las soluciones proyectadas beben de pasos, de método, que asimismo se generan de modo colaborativo. Conexión con el contexto sobre el que se pretende intervenir y aprendizaje en grupo constituyen, por tanto, elementos característicos en el pensamiento de diseño.

*Design For Change* es una organización supranacional, con origen en la India, creada por Kiran Bir Sethi en 2011 (Design For Change, 2017). Desde su inicio se simplificaron y adaptaron las fases del pensamiento del diseño para que pudiera ser manejado desde edades muy tempranas. No entraremos en describir su origen y desarrollo, si bien no se puede obviar el hecho de que incluso el propio Papa Francisco se ha interesado por esta forma de encarar la docencia, en tanto tiene como fundamento la idea de transformar el presente mediante acciones reales diseñadas por niños y jóvenes en niveles de enseñanza primaria y secundaria (Europapress, 2019). *Design For Change*, en cambio, todavía adolece de estudios científicos que avalen su pertinencia y resultados, si bien los indicios previos, muchos de ellos recogidos en vídeos o noticias de prensa, apuntan hacia una propuesta de altísimo potencial para el mundo de la educación. La propia organización ha diseñado un manual de uso, de descarga libre en su página web, donde se explican las fases que componen esta metodología y diferentes formas de facilitarlas en el aula (Design for Change, 2019)

Su metodología pasa por la búsqueda del aprendizaje significativo mediante estrategias *learning by doing* (Reigeluth, 1999, 161-182), básicas para obtener

un aprendizaje más duradero en cuanto a contenidos y también la posibilidad de trabajar habilidades esenciales como el trabajo cooperativo, la empatía y la motivación. *Design For Change* es antes práctica que teoría; en nuestra opinión, constituye una de las formas de enseñanza más innovadoras, con resultados excelentes en múltiples zonas del planeta, y que particularmente hemos tenido ocasión de comprobar en cursos de Historia del Máster de Formación del Profesorado (Alonso García y Novillo López, 2016).

### ***Objetivos***

1. Presentar uno de los primeros resultados científicos aplicando *Design For Change* al campo de la didáctica de la Historia.
2. Analizar la metodología *Design For Change* dentro la formación de maestros desde una asignatura disciplinar.
3. Medir la validez de dicha metodología a partir de los objetivos y competencias incluidos en el currículo en Educación Primaria.

## **2. Desarrollo**

### ***Metodología***

La metodología *Design for Change* tiene como objetivo intervenir sobre un problema o una situación determinada, que en el caso de la experiencia aquí señalada se vinculó a la enseñanza de la Historia. Divide el proceso en cinco fases desde las cuales se va pasando por momentos de identificación, comprensión de una determinada realidad, propuesta de soluciones, prototipado de proyectos, ejecución de los mismos, comunicación de resultados y evaluación de la experiencia junto a sugerencias para su evolución futura.

El modelo se resume en el siguiente cuadro, con las diferentes acciones a realizar por parte del alumnado:



**Tabla 1: Fases metodológica de Design For Change**

FASE	OBJETIVO	ACCIONES
1. Siente	Reconocer una determinada situación a mejorar y adquirir conocimientos sobre la misma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar focos de acción</li> <li>-Elegir focos de acción</li> <li>-Ganar en comprensión</li> <li>-Sintetizar lo aprendido</li> <li>-Generar un reto</li> </ul>
2. Imagina	Buscar recursos y soluciones al problema detectado, diseñar un plan de acción y realizar las primeras pruebas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proponer ideas</li> <li>-Elige las mejores soluciones</li> <li>-Prototipar</li> <li>-Concretar la propuesta</li> <li>-Trazar un plan de acción</li> </ul>
3. Actúa	Poner en acción las acciones pertinentes para atenuar o solucionar el problema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Llevar a la práctica las soluciones diseñadas</li> </ul>
4. Comunica	Difundir los proyectos y los resultados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilización de medios de comunicaciónn, redes sociales, espacios comunes, etc. para mostrar lo realizado</li> </ul>
5. Evolúa	Realizar una reflexión de aprendizajes y experiencia desarrollada, así como proponer posibles líneas de mejora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dibujar o escribir una anécdota a lo largo del proceso</li> <li>-Definir lo más diferente, lo más difícil y lo aprendido</li> <li>-Planificar acciones futuras para mejorar los resultados</li> </ul>

Fuente: Design For Change (2017 y 2019)

### ***Aplicación***

Se ha llevado esta metodología a dos grupos de la asignatura “Fundamentos y Didáctica de la Historia”, materia obligatoria en el Grado en Formación impartida a lo largo del primer cuatrimestre del curso 2018-2019. Cada uno de los grupos contaba con unos 80 alumnos matriculados, generándose en el total de 27 proyectos a partir de grupos de trabajo compuestos por una media de 6 estudiantes.

Uno de los retos de este tipo de metodologías pasa por su adaptación a materias curriculares concretas. En nuestro caso, se propuso como marco general la mejora de la enseñanza y comprensión de la Historia para que los grupos de tra-

bajo ideasen soluciones que incidiesen en esta idea. Los meses de septiembre y octubre sirvieron para ir desarrollando las dos primeras fases mediante técnicas de trabajo en grupo. Entre octubre y noviembre se procedió a la realización práctica de los proyectos mientras que, a lo largo de las últimas semanas de curso, se procedió a la fase de difusión y evaluación-evolución. Cada uno de los grupos generó un vídeo —aspecto común a los proyectos *Design For Change*— de unos cinco minutos de duración donde se resumía todo el proceso metodológico.

Sin ánimo de ser minuciosos, los proyectos presentados pueden ser clasificados en tres categorías en función de su enfoque: proyectos de teatralización; proyectos tecnológicos y proyectos de carácter social que surgían de los propios grupos de trabajo, nunca del profesor.

Entre los grupos que optaron por los primeros encontramos guiones originales y representación de obras de teatro sobre la llegada hispana a América, concursos sobre diferentes épocas, atención a las diferencias sociales durante la Edad Media o el mundo de la Prehistoria. Las obras fueron llevadas a diferentes escenarios, desde la propia facultad hasta asociaciones culturales, en este último caso mediante la modalidad de audiocuento sobre Al-Andalus como parte de la programación de un centro cultural en Majadahonda.

Los proyectos de carácter tecnológico, por su parte, derivaron en varios tipos de propuestas. En un caso se elaboró un “podcast” con contenidos de historia, distribuidos entre profesores y compañeros, para cuya producción se entrevistó a César Bona en una conocida cadena de radio en horario de máxima audiencia (Cadena Ser, 2019). Dos grupos de estudiantes generaron *apps*. que se pudieron descargar en dispositivos móviles, uno sobre Historia de Madrid y otro en forma de juego o concurso probado en la propia facultad. La *app*. sobre Historia de Madrid fue enseñada y testada en la calle gracias a la participación de personas anónimas. También hubo un grupo que manejó aplicaciones en realidad aumentada con visitas al Palacio Real.

Las iniciativas de carácter social, finalmente, tuvieron un peso significado en la elección de proyectos. Uno de los grupos realizó su particular incursión en el Aprendizaje-Servicio llevando a niños de 11-13 años a una residencia de ancianos en la localidad de Campo Real para preguntar a los usuarios sobre la Guerra Civil. También se produjo un corto de sensibilización sobre el colectivo

LGTBI, visto en perspectiva histórica, así como diferentes proyectos sobre las desigualdades de género a lo largo de la historia.

### 3. Resultados

Se ha estudiado la eficacia de esta metodología a partir de los objetivos y competencias definidas en la legislación y relacionadas en mayor medida con la disciplina (BOCAM, 2014). Los alumnos, de modo anónimo, cumplieron un formulario que puntuase el grado de desarrollo de cada competencia y objetivo sobre cada una de las fases. La escala solicitada fue de 1-5, entendiéndose que 1 implicaría un “nulo desarrollo” y 5 un “desarrollo completo de la competencia/objetivo”. El tamaño total de la muestra fue de 140 respuestas, lo que viene a equivaler a más de un 85% del alumnado matriculado. Tras la correspondiente tabulación de datos, los resultados obtenidos han sido los siguientes:

**Tabla 1: Resultados generales por objetivos. Grupos M1 y M2**

Objetivo	Fase Siente	Fase Imagina	Fase Actúa	Fase Comunica	Fase “Evolúa”	DFC General
1	3,5/3,78	3,98/3,92	4,4/4,57	3,73/4,07	3,65/3,91	3,85/4,05
2	3,81/4,4	4,07/4,37	4,48/4,61	4,1/4,45	4,04/4,48	4,1/4,46
3	4,22/4,5	4,46/4,61	4,58/4,86	4,31/4,73	4,36/4,66	4,38/4,67
Media	3,84/4,23	4,17/4,3	4,48/4,68	4,04/4,42	4,01/4,35	4,11/4,39

Definición de objetivos: 1.- Conocer los aspectos fundamentales de la Historia y de la Cultura; 2.- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia; 3.- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo.

Los análisis muestran una alta valoración de la metodología empleada para la consecución de los tres objetivos. El más bajo, y solo para el grupo M1, se relaciona con los contenidos disciplinares, acercándose a una valoración de 4 —Desarrollo importante del objetivo—, si bien con diferencias en cada una de las fases. El resto de los objetivos son cubiertos notablemente con el empleo de



dicha metodología, destacando que la media final en cada uno de los grupos ha sido de 4,11 y 4,39.

**Tabla 2: Resultados generales por competencias. Grupos M1 y M2**

Competencias	Fase Siente	Fase Imagina	Fase Actúa	Fase Comunica	Fase “Evolúa”	DFC General
1	3,93/4,11	4,17/4,22	4,44/4,58	4,39/4,52	4,18/4,32	4,18/4,35
2	2,88/3,44	3,4/3,58	4,12/4,41	4,45/4,44	3,73/3,87	3,71/3,95
3	4,12/4,46	4,28/4,43	4,43/4,7	4,03/4,4	4,15/4,58	4,2/4,51
4	4,04/4,39	4,06/4,33	4,45/4,7	4,12/4,5	3,98/4,37	4,13/4,58
5	4,46/4,28	4,52/4,86	4,67/4,7	4,18/4,5	4,13/4,23	4,39/4,38
6	3,9/4,24	3,97/4,24	4,34/4,7	3,88/4,5	3,93/4,11	4/4,26
Media	3,86/4,15	4,06/4,21	4,4/4,47	4,17/4,22	4,52/4,35	4,14/4,4

Definición de competencias: 1.- Comunicación lingüística; 2.- Competencia digital; 3.- Aprender a aprender; 4.- Competencias sociales y cívicas; 5.- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; 6.- Conciencia y expresiones culturales

Se observan datos similares en las mediciones realizadas en el apartado de competencias. Solo la competencia digital, a pesar de haber estado en el núcleo de algunos de los trabajos, aparece con una valoración inferior a 4 para ambos grupos. En el resto de enunciados reciben una alta valoración por parte del alumnado y las medias finales alcanzan el 4,14 y el 4,4 sobre cinco puntos.

#### **4. Discusión**

*Design For Change* constituye una metodología con un alto potencial, que está llamando la atención de medios de comunicación y cuya monografía de referencia ha sido prologada por H. Gadner. El presente estudio, si bien necesita de ser contrastado con nuevos análisis, muestra varias cuestiones que avalan su pertinencia como estrategia docente ajustada a los patrones *action-research*. De un lado, es una metodología plenamente adaptada a la enseñanza por objetivos y competencias definidas por la legislación. En segundo lugar, los análisis

efectuados muestran la no contradicción entre desarrollo de competencias y aprendizaje de contenidos, en especial cuando se combina con otras estrategias, recursos o métodos más enfocados a estos —como así se hizo en la asignatura—. En tercer lugar, *Design For Change* modifica notablemente algunas de las condiciones habituales de la escuela: contacto con el mundo real y acción directa sobre el mismo, de modo que es una fórmula que escapa a las siempre estrechas paredes del aula. Se fundamenta, asimismo, en proyectos de alta autonomía para el estudiante, protagonista último desde el inicio mismo del proceso.

La formación del siglo XXI se realiza —o así debería ser— a partir de criterios muy diferentes a los que han venido caracterizando el sistema educativo desde su origen mismo. El papel del profesor cambia sustancialmente con la aplicación de esta metodología: de enseñante controlador pasa a ser un facilitador de proyectos. También tiene un rol esencial a la hora de establecer marcos amplios que permitan al estudiante moverse libremente en el desarrollo de su aprendizaje. Estos marcos trabajan habilidades esenciales para la vida, como el pensamiento crítico, la creatividad, la toma —fundamentada— de decisiones o la resiliencia cuando los estudiantes deben enfrentarse a dificultades a lo largo de los proyectos.

Los alumnos, en términos generales, fueron capaces de incrementar su motivación intrínseca en tanto los proyectos ya no fueron “simples” trabajos que se entregan a un profesor sino que son obra propia de los grupos, responsabilizándose por tanto ante el resto de la clase y con posibilidad, además, de formar parte no sólo de su proceso de aprendizaje sino de su propia carrera profesional, con acciones como actuar en bibliotecas, centros culturales, intervenir en medios de comunicación, etc. Pensemos en este sentido que el discente, dentro de los marcos de libertad que caracterizan *Design For Change*, adquiere una faceta de “autor” en tanto los marcos de libertad piden trabajos y enfoques originales.

En suma, nos encontramos ante una metodología cuya aplicación ha sido posible para el campo de la Historia y además ha generado buenos resultados desde el punto de vista de los objetivos y competencias en función del currículo, aplicado en este caso dentro de la formación de maestros en la Universidad Complutense.

## **5. Referencias bibliográficas**

Alonso García, David y Novillo López, Miguel Ángel. (2016). Trabajo colaborativo e inteligencia ejecutiva en el Máster de Formación de Profesorado:

- análisis de experiencia. M. Salamanca (Coord.). *Realidades y Perspectivas de la enseñanza virtual* (pp. 11-35). Madrid: REDIPE.
- BOCAM (2014). Decreto 89/2014 de 24 de julio
- Brown, Tim (2009). *Change by Design. How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. Nueva York: HarperBusiness.
- Cadena Ser (2019). [https://cadenaser.com/ser/2018/11/08/sociedad/1541697202\\_297229.html](https://cadenaser.com/ser/2018/11/08/sociedad/1541697202_297229.html) [Consultado, 01/09/2019].
- Design for Change (2017). *Design For Change. Un movimiento educativo para cambiar el mundo*. Madrid: SM.
- Design For Change (2019). <https://www.dfcspain.org/> [Consultado: 05/09/2019].
- Dewey, John (1938): *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Europapress (2019). <https://www.europapress.es/epsocial/infancia/noticia-centenar-ninos-toda-espana-presentaran-papa-noviembre-proyectos-cambiar-mundo-20190612190045.html> [Consultado: 28/08/2019].
- Gómez Carrasco Gómez Carrasco, Cosme Jesús, Ortuño Molina, Jorge y Miralles Martínez, Pedro (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.
- Leinoven, Teemu y Dural Eva (2014). Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo. Comunicar. Revista Científica de Educomunicación, XXI, 42, 107-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-10>
- Miralles Martínez, Pedro y Gómez Carrasco, Cosme Jesús (coords.) (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- Reigeluth, Charles M. (Ed.) (1999). *Instructional-design theories and models. Vol. II, A new paradigm of instructional theory*. Magwah N.J: Lawrence Erlbaum Associates.





## **ÉS NECESSÀRIA UNA DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS? LA VISIÓ DELS FUTURS MESTRES SOBRE L'ENSENYAMENT QUE HAN REBUT**

## **¿ES NECESARIA UNA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES? LA VISIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS SOBRE COMO LES HAN ENSEÑADO**

## **ARE DIDACTIS IN SOCIAL SCIENCES NECESSARY? THE VISION OF FUTURE TEACHERS ABOUT HOW THEY HAVE BEEN TAUGHT**

**Joan Callarisa Mas**

Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya (UVIC-UCC)

joan.callarisa@uvic.cat

**Resum:** Aquesta comunicació està pensada per demostrar la importància de la didàctica en concretament en l'àrea de les ciències socials i al contingut d'història. Els estudiants de magisteri de primària, que hauran d'aplicar tant els continguts com les activitats de forma didàctica, sovint tenen un bloqueig i un cert rebuig per com han rebut l'escolarització d'aquesta àrea. A partir d'un breu qüestionari en què se'ls pregunta com han viscut l'àrea i què creuen que hauria de tenir, es pot obtenir una ràpida visió dels problemes que han tingut a causa de l'ensenyament rebut, sovint memorístic i repetitiu. Durant l'assignatura de didàctica de les socials que imparteixo a la UVIC-UCC, a partir de potenciar molt les activitats didàctiques amb materials diversos i la reflexió dels continguts s'aconsegueix trencar aquest rebuig inicial i observar un canvi per part dels futurs mestres en els continguts d'història o de l'àrea de socials. És per això que la didàctica en les socials i en la història en les diferents etapes d'escolarització és un element clau per no repetir esquemes i models traumàtics en els alumnes que vindran.

**Paraules clau:** ciències socials, didàctica, estudiants de magisteri, experiències

**Abstract:** The aim of this paper is to demonstrate the importance of didactics in Social Sciences and specifically in History. The students of teaching

studies in primary education often have a mental block and show some rejection due to their schooling experience in this area. From a brief questionnaire where they are asked about what has been their schooling experience with Social Sciences area, we obtain a clear view about the problems students have had due to the kind of teaching in their school years, that was normally memoristic and repetitive. In the Social Science didactics course in UVIC, we get to break this initial rejection by working on didactic and innovative activities, boosting reflection about the content. Then, we observe future teachers have a change in mind through History and Social Sciences. For this reason, the approach on History and Social Sciences didactics in schooling stages becomes a key element to avoid the repetition of teaching models that could block students.

**Key words:** Social Sciences, didactics, students of teaching studies

### **Introducció**

Quan vaig decidir fer aquesta comunicació fou en part per poder fer una reflexió de la poca importància que es dona a la didàctica de les socials. Des de fa més de 15 anys, faig classe a la Universitat de Vic a la Facultat d'Educació, concretament als futurs mestres. Durant aquest temps els estudis de magisteri han canviat i han passat de ser de tres anys i ser una diplomatura, a tenir una durada de quatre anys i convertir-se en grau. He impartit docència per als futurs mestres de primària i els d'infantil en assignatures relacionades amb les ciències socials i la seva didàctica. Concretament, l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials quan era una diplomatura es feia a l'últim any de carrera durant tot el curs de tercer de magisteri, però quan va passar a ser de grau es va convertir en una assignatura del primer semestre de quart de magisteri. Per tant, ara estem parlant que tenim alumnes que, com a mínim ja porten dos o tres anys treballant i parlant sobre la didàctica, ja fos més general com més específica.

Sempre he tingut la sensació que els alumnes veuen de forma negativa les ciències socials, en especial la història, per la manca de didàctica en els seus estudis anteriors. Molts alumnes, fins i tot, poden arribar a tenir un bloqueig que sovint durant les setmanes que solen durar les assignatures intentem canviar a partir de treballar de forma didàctica, cosa que fa que aconseguim que certs estudiants acabin modificant aquesta visió.

Aquesta sensació de rebuig inicial observada en els alumnes sovint es manifesta a partir d'una frase que el primer dia els alumnes expressen amb comentaris com: "A mi és que les socials no m'agraden" o "segur que potser és interessant però jo la història no l'entenc", entre d'altres frases curioses relacionades amb l'àrea. Per tot això, vaig creure en la necessitat de confirmar-ho amb algunes evidències. Ja des del meu segon curs impartint aquestes assignatures vaig començar a passar als alumnes un qüestionari amb dues preguntes, que era anònim i que els primers dies de classe servia per comentar com havien viscut les socials durant la seva escolarització.

La metodologia sempre ha estat la mateixa, que consisteix en el primer dia de classe passar aquest breu qüestionari, anònim, de dues preguntes per veure quina ha estat la seva experiència vital amb aquesta àrea. Sempre els demano que siguin honestos, que no posin el nom i que me l'entreguin durant les dues primeres setmanes de classe per així després poder comentar-ho i integrar-ho dins l'assignatura.

Les preguntes són les següents:

1. Explica breument com has viscut l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials al llarg dels teus estudis.
2. Explica quins són els principals objectius de les ciències socials a primària. Concreta alguns dels principals continguts que creus que són els més importants d'ensenyar.

Aquestes dues preguntes sempre m'han servit per veure quines sensacions, experiències o idees portaven inserides respecte a l'àrea de ciències socials. Els resultats sempre han estat desoladors. Experiències traumàtiques, grans bloquejos amb l'àrea i inclús recels cap a mi; sense encara conèixer l'assignatura ni el professor i un rebuig per culpa d'aquests aprenentatges anteriors.

*Marc teòric*

Diferents autors comenten la importància de conèixer aquests aprenentatges anteriors, tal com diu Pagès (2011): «La indagación sobre las representaciones que tienen los futuros docentes de la docencia y de la enseñanza de las ciencias sociales debería ser, en mi opinión, el punto de partida del conocimiento profesional» (p.72). O Lilibiana Bravo (2002) que comenta: «La formación de profesores reflexivos comienza en la formación inicial e implica creer en la capacidad que tienen los futuros maes-



tros y profesores para cuestionarse. La reflexión del propio “aprendizaje” es el primer paso para la consecución de una formación de profesores centrada en la reflexión permanente de la propia “práctica”» (p.81). Per tant, és de vital importància saber i veure quins aprenentatges s’han rebut abans d’iniciar la tasca docent per intentar no repetir esquemes o actuacions que hagin marcat de forma negativa.

### **Desenvolupament**

Els primers anys, als estudiants de diplomatura, els retornava el qüestionari un cop l’haviem comentat o a final de curs després d’alguna sessió de reflexió sobre aquests bloquejos o traumes. És per això que malauradament no dispo actualment de les dades dels primers anys de passar el qüestionari. Però a partir de l’inici de grau, concretament el curs 2012-2013, amb els alumnes de quart de magisteri, vaig començar a guardar els qüestionaris. No tots els alumnes l’entreguen i alguns no acaben l’assignatura, de manera que sempre falten alguns qüestionaris però el gruix recollit sempre ha estat notable.

Amb les dades recollides de tots aquests anys s’obté molta informació, per això n’he fet una tria a partir de tres cursos.

Les primeres dades són les del primer any de grau, concretament l’any 2012-2013. En aquest cas es tracta d’un grup de 40 alumnes que van entregar 27 qüestionaris. El següent grup analitzat és el del curs 2015-2016, un grup de 44 alumnes i 35 qüestionaris entregats. Per últim, analitzo les dades d’aquest últim curs 2018-2019, que es tractava d’un grup molt nombrós i excepcional per diferents circumstàncies, de 58 alumnes i 44 qüestionaris contestats. Com que era un grup més nombrós vaig aprofitar per afegir-hi una pregunta més:

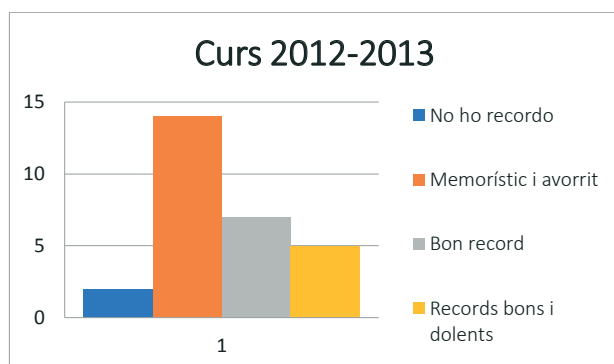
3. Què haguessis canviat de l’àrea de coneixement de les ciències socials de la teva educació?

D’aquesta manera, intento establir un criteri entre les primeres i les últimes dades recollides i les del curs que queda intermedi. Mirant els qüestionaris com que les tres preguntes són obertes, hi ha una gran diversitat d’opinions i seria impossible plasmar-les totes. És per això que he intentat establir un criteri per a cada pregunta amb uns ítems generals. Aquests ítems són els següents:

1. Referent a la primera pregunta, he agrupat les respostes amb 4 ítems: “no ho recordo”, “memorístic i avorrit”, “bon record”, “records bons i dolents (depenent de l’etapa)”.
2. Referent a la segona pregunta, he agrupat les respostes amb 4 ítems: “no ho sé”, “geografia i història”, “altres coses: com art, immigració, etc.”.
3. Referent a la tercera pregunta, he agrupat les respostes amb 4 ítems: “tot”, “no canviaria res”, “concreten algun contingut: d’història i geografia”, “la metodologia”.

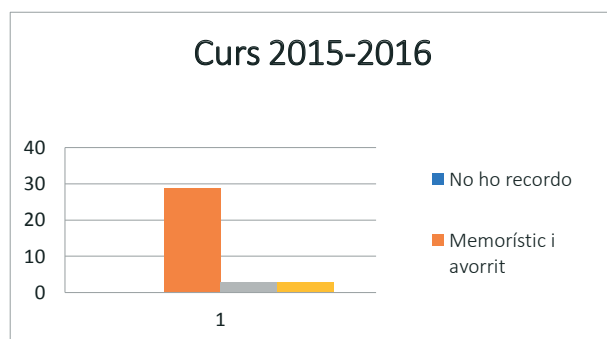
A continuació, he representat les dades obtingudes en un gràfic per a cada pregunta i cada curs, per tal de facilitar l’anàlisi dels resultats.

**Gràfic 1. Resposta primera pregunta curs 2012-2013**



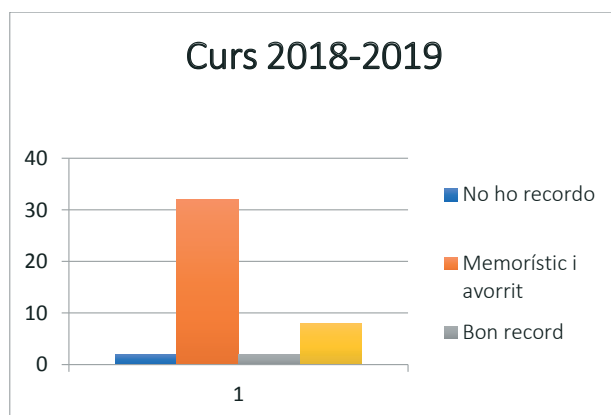
Font: elaboració pròpia

**Gràfic 2. Resposta primera pregunta curs 2015-2016**



Font: elaboració pròpia

**Gràfic 3. Resposta primera pregunta curs 2018-2019**



Font: elaboració pròpia

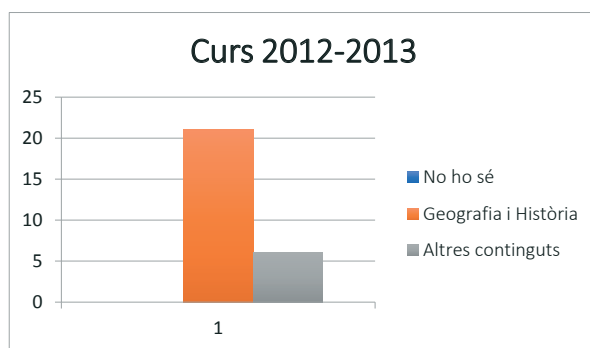
Referent a la primera pregunta (“Explica breument com has viscut l’ensenyament-aprenentatge de les ciències socials al llarg dels teus estudis”), com podem observar en els gràfics que recullen les dades de cada curs, l’ítem amb més freqüència de resposta és: “memorístic i avorrit”. Aquest resultat surt amb xifres molt elevades: 14 alumnes el curs 2012-2013, 29 alumnes el curs 2015-2016, i 32 alumnes aquest últim curs. Tots expliquen que llegien el llibre de text, el subratllaven i que després ho memoritzaven tot per a l’examen. D’aquí vénen els mals records i els bloquejos en l’àrea de socials.

Per contra, troben xifres baixes de l’ítem de “bons records”: 7 el curs 2012-2013, 3 el curs 2015-2016, i només 2 aquest últim curs. Les seves opinions en resum són que havien tingut mestres o professors que no els feien treballar amb llibres, que feien sortides fora de l’aula i que havien fet coses didàctiques.

L’ítem de “records bons i dolents” obté 5 resultats el curs 2012-2013, 3 el curs 2015-2016 i només 8 aquest últim curs. En aquest cas, la majoria d’estudiants solen tenir un bon record de l’etapa de primària amb mestres que els feien fer activitats didàctiques, i, en canvi, el record és molt negatiu en l’etapa de secundària o batxillerat per la utilització només del llibre.

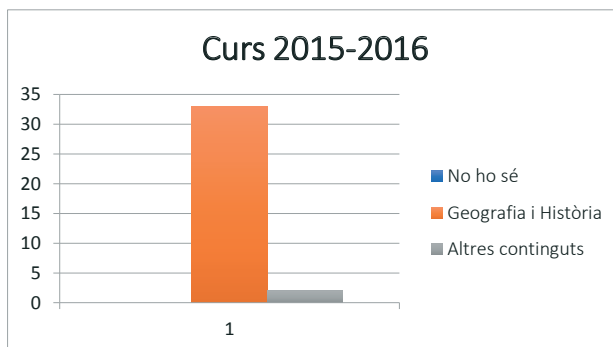
Per últim, trobem molt poc representat l’ítem “no ho recordo”, però sempre hi ha algun alumne que la seva desconexió amb l’escolarització sembla força gran, com un del curs 2012-2013 i dos d’aquest últim curs.

**Gràfic 4. Resposta segona pregunta curs 2012-2013**



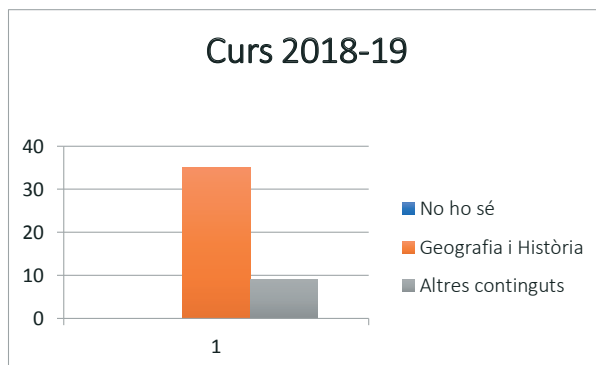
Font: elaboració pròpia

**Gràfic 5. Resposta segona pregunta curs 2015-2016**



Font: elaboració pròpia

**Gràfic 6. Resposta segona pregunta curs 2018-2019**



Font: elaboració pròpia



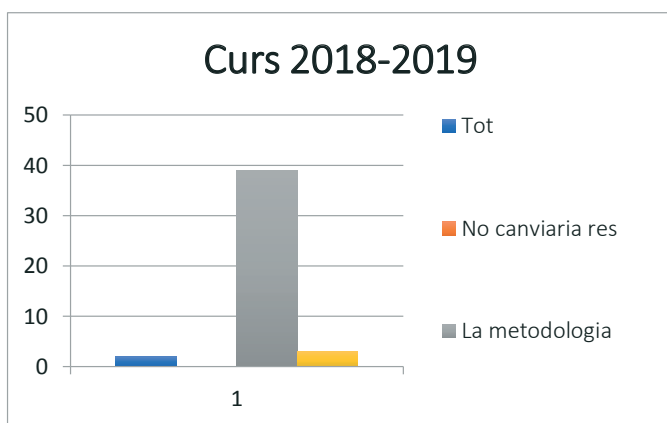
Referent a la segona pregunta sobre els continguts que es treballen, com podem observar en els gràfics que recullen les dades de cada curs, l'ítem amb més freqüència de resposta és: "geografia i història". La majoria d'estudiants no entren a detallar continguts sinó que diuen les dues grans subàrees i prou. Algú comenta alguns continguts més de forma específica. El resultat d'aquest ítem surt amb xifres molt elevades: 21 alumnes el curs 2012-2013, 33 el curs 2015-2016, i 35 aquest últim curs.

Quant als alumnes que no només parlen dels dos grans continguts i que concreten elements com poden ser l'art, la immigració, les desigualtats econòmiques, les tecnologies, entre d'altres, en general trobem xifres més baixes: 6 el curs 2012-2013, 2 el curs 2015-2016, i 9 aquest últim curs.

Les xifres resultants fan pensar que en part per l'avorriment constatat en l'anterior pregunta, hi havia cert rebuig dels continguts i tots els han situat en la geografia i la història.

Per últim, l'ítem "no ho sé" no obté resposta en cap curs. Per tant, tots els alumnes en certa manera recordaven alguna cosa dels continguts fets.

**Gràfic 7. Resposta tercera pregunta curs 2018-2019**



Font: elaboració pròpia

Referent a la tercera pregunta ("Què haguessis canviat de l'àrea de coneixement de les ciències socials de la teva educació?"), tal com he comentat abans només l'he realitzat en les enquestes d'aquest últim curs. El grup d'alumnes de l'assignatura era molt més nombrós que altres anys i vaig veure interessant afe-

gir-hi aquesta pregunta. En altres cursos, en alguna de les sessions de l'aula, ja ho havíem comentat tot fent un petit debat. En vista als resultats i les opinions dels alumnes, pot ser interessant mantenir-la els propers cursos. Com podem observar, les xifres són molt elevades en el cas de l'ítem referent a canviar la metodologia: 39 alumnes canviarien la forma de treballar que havien viscut durant la seva escolarització. Cal pensar que són alumnes de quart de magisteri i ja fa anys que treballen amb metodologies didàctiques perquè els comentaris són en aquesta línia de canvi.

També és molt significatiu el resultat de dos alumnes que ho canviarien tot. En els seus comentaris es desprèn l'avorriment, el cansament en l'àrea i el bloqueig que va caldre treballar perquè quan ells ho portessin a terme com a mestres no ho tornessin a reproduir. També és molt baix el percentatge d'alumnes, només 3, que entren en un contingut concret com podia ser alguna metodologia de treball de les etapes històriques o algun aprenentatge geogràfic amb mapes.

### *Metodologia*

Els cursos solen ser d'unes quinze setmanes aproximadament. Durant aquest període la meua tasca consisteix a tractar els temes relacionats amb l'àrea de socials, la part d'història, tant des de la part del contingut com sobretot des de la part didàctica. En funció dels horaris, però, sempre com a mínim dediquem una hora i mitja a la setmana a treballar didàcticament l'àrea en grups partits. Aquesta metodologia, sovint a partir de materials didàctics com maletes didàctiques, activitats fora de l'aula, o creació d'activitats didàctiques amb els alumnes, ens permet veure com els alumnes es van desbloquejant i sovint descobreixen que potser les socials o la història no són tan desmotivadores com es pensaven.

## Imatge 1 i 2



Font: fotografia maletes didàctica de la prehistòria del laboratori de didàctica de la UVIC

Autor: Joan Callarisa

A més a més, el record que tenen en el cas de l'assignatura d'història és d'una matèria molt memorística i repetitiva en què només els feien recordar dades i que no tenia cap sentit lògic. Hi ha autors que expliquen aquest problema amb la història que tenen els estudiants, com González en el cas de la història de Catalunya:

No se da un relato armónico, sino que la historia es una enumeración de hechos o situaciones aisladas sin ninguna conexión entre ellos. Tampoco sitúan los hechos históricos en el contexto en el que se produjeron y no hay tampoco un dominio claro de la cronología en la HdC que conocen los alumnos de primaria. Como síntesis, se puede afirmar que los alumnos de primaria tienen bastantes dificultades para construir una narrativa histórica. (González et al., 2014, p.665)

Per tant, molts dels alumnes tenen problemes per construir un discurs lògic i només coneixen fets solts que no saben ordenar ni entendre, sovint per la memorització per superar els exàmens. Això també ho comenta Prats (2017): «El alumnado considera que la asignatura de Historia, y la propia historia, no necesita ser comprendida sino memorizada. Socialmente, la historia se suele identificar

como un conocimiento solamente útil para demostrar “sabiduría” en concursos televisivos, o para recordar, manifestando una pretendida erudición, datos y efemérides» (p.17). De manera que es fa evident el poc interès que té la història per a molts alumnes per com l’han après i com això els ha marcat posteriorment.

## Resultats

Una manera d’observar si els alumnes han pogut canviar aquesta visió que tenien vers les socials i la història, i si han canviat el discurs negatiu que els podria influir en la seva tasca docent, sol ser a partir de sessions de debat. Aquest element sempre l’intentem introduir a les últimes setmanes de classe un cop generades diferents dinàmiques didàctiques. Generalment, els comentaris i recels inicials de la primera sessió vers l’àrea de socials s’han convertit en visions diferents i en actituds gens hostils com eren al principi.

Una altra manera d’observar aquest canvi és a partir de dades sobre l’assignatura. Des de la universitat se’ns avalua tant als professors com a les respectives assignatures amb unes enquestes anònimes en què els alumnes puntuen amb un barem de l’1 al 5 com ha funcionat l’assignatura i el professor. També s’hi inclou un apartat per fer comentaris relacionats amb la docència i sobre què els ha aportat.

Imatge 3

**UVIC**

Enquesta de satisfacció amb l'acció docent del professorat (Grau)

Assessorat: NUTS - Departament d'Educació i Formació Professional

Professors: Rosalinda i Jordi, Bernat

La UVIC garanteix l'anonimat de les respostes.

El sistema de processament informàtic de les enquestes desenvolupades per la UVIC garanteix la LG 10/198 de protecció de dades de caràcter personal.

Respon les preguntes del qüestionari.

**1**

**2**

Per gravar les respostes i finalitzar l'enquesta clica el botó **Finalitzar**.

Font: captura de pantalla enquestes d'avaluació realitzades per l'alumnat de la UVIC.



És en aquests comentaris on realment es pot observar les sensacions que han tingut durant l'assignatura i com sovint s'han modificat les preconcebudes de l'àrea de socials o història. Malauradament encara hi ha pocs alumnes que s'impliquen en el fet d'explicar les sensacions que els ha suposat treballar una àrea com les socials a partir d'uns enfocaments més didàctics, ja que resulten dades molt útils per als docents. Aquesta eina seria molt útil, sobretot per als professors, per veure com han viscut l'assignatura.

A tall d'exemple, podem veure alguns dels comentaris dels cursos:

1. Curs 2012-2013:

Ens ha proporcionat molts recursos per a treballar de forma diferent les ciències socials i ens ha ajudat a ser crítics amb algunes activitats que apareixen als llibres que no aporten res a l'alumne.

El seu objectiu no ha estat ensenyar-nos història a nosaltres sinó donar-nos recursos i ensenyar-nos com hem de treballar la història amb els alumnes perquè aquests no s'oblidin del què han “après” al cap de dos dies —com en el cas de quan jo estudiava.

2. Curs 2015-2016:

Una altra manera d'aprendre i ensenyar les ciències socials, més dinàmica i entretinguda. Ha proposat molts materials interessants.

3. Curs 2018-2019:

Bona assignatura amb recursos, treballs i sortides de l'aula molt interessants! Penso que mai s'ha de deixar de sortir de l'aula, encara que porti molta feina, ja que els alumnes ho agraïm i és allò que recordem.

Com ja he comentat, aquestes enquestes finals encara són contestades per poc alumnat com a tònica general. En part, per la poca predisposició a contestar de forma voluntària per part dels alumnes, i també pel calendari en què es presenten. Se solen distribuir per contestar electrònicament les últimes setmanes del trimestre, moment en què els alumnes estan molt enfeïnats a superar les assignatures i a la vegada preocupats per les notes, cosa que provoca certs recels. Caldria trobar una fórmula més adequada perquè les contestessin àmpliament, ja que ajuden molt a veure com han viscut l'assignatura i són una eina d'ajuda per modificar coses en cursos posteriors.

Tot i això, sempre hi ha alumnes que contesten i fan comentaris, ja siguin negatius i positius, que poden ser útils per a replantejaments de l'assignatura.

Aquestes enquestes m'han permès copsar la importància de fer didàctica, i de treballar una àrea sovint considerada com una simple transmissió repetitiva de coneixements per fer-ho a partir d'una didàctica de les socials.

### **Conclusions**

Molts alumnes amb bloqueig o rebuig inicial vers les socials i la història han expressat que una proposta de treball didàctic de l'assignatura, diferent a la que van rebre durant la seva escolarització, els ha fet canviar el mal regust. Això indica que sovint una mala formació en una àrea, no en continguts sinó en didàctica, pot provocar-ne desencant. Aquest element pot resultar molt greu perquè estem parlant de mestres generalistes a qui tocarà explicar aquesta àrea, i, per tant, si hi han viscut una mala experiència, ens podem trobar la reproducció del mateix model.

És per això que seria convenient que s'optés per potenciar la didàctica a les aules, en totes, les d'infantil, primària, secundària, batxillerat o universitat per evitar traumes o bloquejos com els que ens trobem sovint en els futurs mestres de primària.

### **Referències bibliogràfiques**

- Bravo, L. (2002). La formación inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- González, N., Santisteban, A., Oller, M., Pagès, J. (2014). Qué saben y qué recuerdan de Historia de Cataluña un grupo de alumnos de educación primaria. Dins J. Prats, I. Barca, R. Facal, Historia e identidades culturales (pp.657-667). CIED: Universidade do Minho.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales?: la didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, (40), pp.67-81.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. Dins P. Sanz, J. M. Molero, D. Rodríguez (eds.) La historia en el aula Innovación docente y enseñanzade la historia en la educación secundaria (pp.15-32). Lleida: Milenio.



# **EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LOS TEXTOS ESCOLARES Y EL CURRÍCULUM CHILENO. UN ANÁLISIS DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

## **EDUCATION FOR CITIZENSHIP IN SCHOOL TEXTS AND THE CHILEAN CURRICULUM. AN ANALYSIS FROM THE DIDACTICS OF SOCIAL SCIENCES**

**Amanda Barría Cárdenas**

Estudiante de Máster en Investigación y Cambio Educativo, Universidad de Barcelona.

Investigadora asociada Centro de Educación y Cultura Americana (CECA)

amanda@cecamericana.cl

### **Resumen.**

Educación y ciudadanía son dos conceptos que han estado históricamente unidos a partir de la conformación de los estados nacionales en América Latina. No obstante, esta asociación no siempre se ha dado con la misma intensidad y propósitos formativos. El panorama chileno actual presenta un resurgir del debate en torno a las responsabilidades que le compete a la escuela en el fortalecimiento del sistema democrático. En torno a estas ideas, el presente artículo analiza —desde una visión disciplinar y didáctica de las ciencias sociales— las ideas subyacentes de ciudadanía y educación para la ciudadanía presentes en los textos escolares y el currículum oficial chileno. El análisis utilizó el enfoque cualitativo como metodología preferente, el análisis documental y de contenido como técnicas de recolección y estudio de información, respectivamente. Las principales conclusiones, extraídas a partir del análisis de contenido aplicado a la documentación señalada, explicita una contradicción entre los objetivos curriculares, principalmente tendientes a desarrollar una ciudadanía crítica y activa. No obstante, los contenidos disciplinares, objetivos, habilidades y actitudes presentes en los textos escolares centran sus esfuerzos educativos en la transmisión de contenidos jurídicos e históricos que explican y validan el sistema político democrático, con lo cual se advierte una intencionalidad que busca posicionar la formación desde una visión pasiva de la ciudadanía, con poca capacidad de participación, resolución y problematización de su presente.

**Palabras clave:** Educación para la ciudadanía, currículum escolar, textos escolares, didáctica de las ciencias sociales.

### **Abstract.**

Education and citizenship are two concepts that have historically been united since the formation of national states in Latin America. However, this association has not always occurred with the same intensity and training purposes. The current Chilean landscape presents a resurgence of the debate about the responsibilities of the school in strengthening the democratic system. Around these ideas, this article analyzes — from a disciplinary and didactic vision of the social sciences — the underlying ideas of citizenship and citizenship education present in the school texts and the official Chilean curriculum. The analysis will use the qualitative approach as a preferred methodology, the documentary and content analysis as techniques for collecting and studying information respectively. The main conclusions, drawn from the analysis of the content applied to the indicated documentation, make explicit a contradiction between the curricular objectives, mainly aimed at developing a critical and active citizenship. However, the disciplinary contents, objectives, skills and attitudes present in school texts focus their educational efforts on the transmission of legal and historical contents that explain and validate the democratic political system, which warns an intentionality that seeks to position the training from a passive vision of citizenship, with little capacity for participation, resolution and problematization of their present.

**Key words:** Citizenship education, school curriculum, school texts, social science teaching.

### **Introducción**

El fin de la dictadura cívico-militar chilena significó importantes cuestionamientos sobre cómo se debía reconstruir el sistema político democrático, qué carácter y, por tanto, qué formación debía tener la nueva ciudadanía. En tanto, la reinstalación de la democracia con características cohesionadoras y pasivas estuvo acompañada por el progresivo desinterés en la participación electoral (Cerdeña, A. M., Egaña, L., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R., 2004).



Frente a este escenario, la educación no pudo quedar al margen: para los años dos mil, se intentó que las escuelas comenzaran a potenciar en las/os estudiantes conocimientos y destrezas que pusieran énfasis en una educación para la democracia. Para ello, se modificaron leyes y planes curriculares que establecieron la *Formación Ciudadana* como un propósito transversal a diversas asignaturas escolares y siendo uno de los tres ejes centrales de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Sin duda, los desafíos que hoy evidencia la educación para la ciudadanía (EpC) en la enseñanza secundaria chilena presentan un fuerte componente político. En este artículo nos proponemos abordar las ideas subyacentes de la EpC presentes en los textos escolares y el currículum oficial, en el entendido que este documento es una respuesta a un determinado contexto histórico, político y económico y que, por tanto, posee en su interior intencionalidades ideológicas (Apple, 1986). Se utilizará el enfoque cualitativo como metodología preferente, el análisis documental y de contenido como técnicas de recolección y estudio de información, respectivamente.

### ***Ciudadanías en disputa***

El concepto griego de ciudadanía ha derivado en un uso polisémico y contextualizado a las situaciones políticas de cada territorio. En la actualidad encontramos diversas definiciones de ciudadanía que expresan, de manera implícita, intereses formativos en disputa. La diversidad de concepciones la diferenciaremos aquí considerando dos perspectivas que son recurrentes en la literatura, a saber: ciudadanía cívica y ciudadanía crítica (Cerdeira et al., 2004; Reyes, L., Campos, J., Osandón, L. y Muñoz, C., 2013).

La primera, originada del liberalismo político clásico, comprende al ciudadano/a exclusivamente como un sujeto con estatus político y que, por tanto, es poseedor de deberes y derechos civiles/sociales, respeta y conoce las leyes establecidas por la institucionalidad, se manifiesta a través de las instancias electorales, busca la cohesión social y el consenso.

En otro sentido, una ciudadanía crítica, aboga por la participación en las diversas instancias de la sociedad y se preocupa de los derechos sociales, problematiza la distribución del poder, busca transformar las leyes y lograr la integración de otras culturas, intenta cuestionar para transformar el orden social

y político. Se trata de una concepción que involucra una serie de competencias asociadas al desarrollo del pensamiento crítico y social, con el fin de formar a una ciudadanía ilustrada (Pagès y Santisteban, 2010), que sea capaz de trascender la conciencia ingenua para comprender, intervenir y cambiar el mundo.

### ***Educación para la ciudadanía: dos concepciones formativas***

Distinguiremos dos enfoques que expresan maneras de comprender la EpC como contenido de enseñanza. Retomando los postulados de Kerr (2002), encontramos dos tipos de formación: uno de carácter “minimalista” y otro “maximalista”.

En consonancia con la idea tradicional de la educación cívica, el enfoque minimalista entiende al ciudadano/a como aquel que debe ser conocedor de sus leyes, deberes y derechos civiles, tener un respeto pasivo de las autoridades políticas y de las instancias de decisión institucionales, en definitiva, que se posiciona desde una socialización acrítica. La formación escolar aquí se encuentra muy asociada a contenidos memorísticos, centrados en las normativas jurídicas y el estudio de tratados internacionales, la estructura del sistema democrático representativo y sus mecanismos, entre otros. Desde el rol actitudinal, Henry Giroux define esta enseñanza como una racionalidad técnica enfocada en transmitir y en formar una conducta «adaptable y condicionada, en vez de activa y crítica» (Giroux, 2004, p. 227).

En otro sentido, el enfoque maximalista se posiciona desde una mirada que busca incorporar el conocimiento y la práctica en el ámbito social, económico y cultural. Y no sólo abarca el contenido disciplinar antes señalado, sino que también incluye la comprensión, el desarrollo de pensamiento crítico, la reflexión dialógica, la experiencia activa, así como el desarrollo de valores, disposiciones, habilidades, actitudes y aptitudes críticas de las/os estudiantes. Aquí la formación escolar se entiende como una práctica-proceso y no como un resultado.

## **Resultados**

### ***EpC en la legislación y currículum chileno***

A propósito de la Ley 20.911 que establece el Plan de Formación Ciudadana (Ley N° 20.911, 2016) el currículum nacional establece que la formación

ciudadana debe buscar que las/os estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para la participación y responsable en la sociedad democrática. Se da énfasis a los conceptos de participación, trabajo en equipo, comunidad, democracia, derechos, deberes y responsabilidad (MINE-DUC, 2015).

Respecto a las actitudes a desarrollar, el currículum pretende que las/os estudiantes sepan y respeten las normas básicas de convivencia, reconozcan los derechos humanos y resguarden los mecanismos que son la base de la democracia. Se busca generar en las/os estudiantes “virtudes ciudadanas”, asociando a ello la colaboración en comunidad, tolerancia, convivencia respetuosa, responsabilidad, honestidad y esfuerzo personal.

Los contenidos disciplinares que deben abordar los cursos de séptimo básico a segundo medio, buscan que las/os estudiantes identifiquen los fundamentos históricos en los que se sustenta la democracia representativa actual y «reconozcan que este sistema es la forma de organización política y de convivencia social que resguarda de mejor manera los derechos fundamentales de hombres y mujeres, y permite el respeto a los derechos humanos» (MINEDUC, 2015).

Específicamente, séptimo básico estudia el legado del mundo antiguo y su influencia en la convivencia democrática actual. Octavo básico, dedica el estudio a la nueva concepción de los derechos individuales como fundamento de la política moderna. Primero medio aborda las problemáticas de la sociedad contemporánea que se desprenden de los contenidos sobre historia del siglo XIX en el mundo. Segundo medio se enfoca en el estudio de los derechos humanos y el Estado de Derecho como fundamento de la vida en sociedad.

### ***Ciudadanías en los textos escolares***

En los textos analizados se presenta de manera clara el predominio de una visión de ciudadanía cívica. Aunque si bien esta postura no es unánime, dado que se presentan instancias en que se apuesta por el desarrollo de una ciudadanía crítica, lo cierto es que existe un contenido disciplinar mayoritario que tiene por propósito exponer las principales características, orígenes, funciones y mecanismos del sistema democrático.

El libro de séptimo, por ejemplo, dedica extensas páginas para tratar la herencia política de la antigüedad clásica en la actualidad. Se da especial énfasis a

la idea de política, democracia y república, como los tres aportes más relevantes del mundo grecolatino. La información entregada se centra en las características de la ciudadanía, el funcionamiento de la democracia ateniense y la república romana, los derechos y deberes que se asignaban a cada estrato de la sociedad, entre otras consideraciones. Toda esta información se acompaña de glosarios que definen los conceptos más característicos de la época. Respecto al mundo medieval, exponen las principales conexiones que occidente tuvo con otras culturas, especialmente con el mundo islámico. Con ello se intenta transmitir el valor del respeto por la diversidad y la tolerancia (Landa del Río y Pinto, 2015).

Octavo básico nuevamente se centra en la idea de ciudadanía cívica. Si bien el texto escolar tiende a ser mucho más crítico con el contenido de enseñanza, en tanto se solicita a las/os estudiantes que evalúen reflexivamente los procesos históricos que están estudiando, existe un predominio enfocado en el conocimiento de los acuerdos internacionales y, sobre todo, de los derechos humanos. Igualmente, se da especial importancia a las ideas de la ilustración y el proceso de la revolución francesa, como hechos influyentes en la democracia actual. Las/os estudiantes encuentran en el texto fuentes alusivas a todos los principios ilustrados que configuran la política actual. Lo mismo sucede con el tratamiento que se realiza de la historia de Chile durante el siglo XIX, en especial respecto a las ideas de soberanía popular, república, Estado y nación (Landa del Río y Pinto, 2016).

El texto de primer año de secundaria retoma algunos contenidos abordados en octavo año básico, repasando la idea de República y conceptos claves como soberanía popular, separación de poderes, derechos individuales, igualdad ante la ley, entre otros tópicos. Igualmente, se exponen las principales características de la organización de la república en Chile, atendiendo a los actores más importantes y las acciones llevadas a cabo para fortalecer la institucionalidad estatal. La formación ciudadana también se hace presente en las situaciones conflictivas de finales de siglo. El contenido escolar aquí da más espacio para exponer otras miradas sobre política y ciudadanía, al someter a evaluación los discursos de diferentes sectores de la población. En todo caso, la diversidad discursiva y las situaciones de conflicto que se exponen en el libro intentan, cuando menos, dar una visión de consenso y resolución pacífica en tiempos de conflictos. Aquí, como es de esperar, se valora la vía institucional y la utilización

de los mecanismos que entrega la democracia para resolver los desacuerdos. Por otro lado, se abordan temáticas medioambientales y de diversidad cultural, lo cual hace pensar en una amplitud de la visión sobre ciudadanía. En este aspecto, las actividades y el contenido de enseñanza apuntan a problematizar los efectos de la industrialización y las posibles soluciones al deterioro del medio ambiente (Morales, J., Pastene, S., Santelices, C. y Quintana, S., 2016).

El libro de segundo medio presenta dos maneras de ver la ciudadanía. Por una parte, el contenido disciplinar abordado enfatiza en que las/os estudiantes sepan de la conceptualización de los derechos humanos e identifiquen las instituciones encargadas de resguardar estos derechos, para ello se exponen en el texto los aspectos trascendentales que dan lugar al Estado de derecho y sus elementos. Sin embargo, en el mismo texto se da gran espacio a la discusión y el análisis del sistema político que nos rige, con el fin de que las/os estudiantes consideren posibles acciones para perfeccionarlo. Por lo demás, la materia de estudio se vuelve más problemática, a partir del análisis de la violación a los derechos humanos en dictadura. Para abordar esta temática, y acudiendo a la *pedagogía de la memoria*, se exponen variadas fuentes iconográficas y escritas que intentan generar empatía histórica en las/os estudiantes (Honeyman, S., Silva, C., Quintana, S. y Santelices, C., 2017).

### ***Los textos escolares y la EpC***

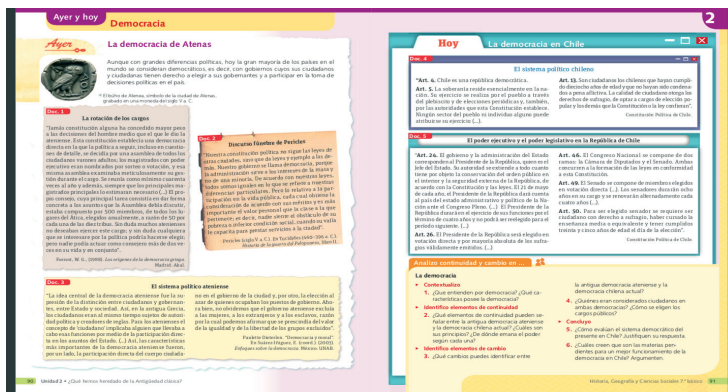
La existencia de una amplia base de literatura que transmite la necesidad de abordar el contenido escolar atendiendo metodologías de enseñanzas más activas y críticas, ha conducido a un esfuerzo para que tanto el currículum como los textos escolares apuesten por desarrollar un contenido escolar problematizado y donde los estudiantes tengan un rol protagónico.

Estas concepciones se pueden visualizar en los textos escolares analizados: existe un claro énfasis porque el estudiantado desarrolle su capacidad de análisis, argumentación y opinión sobre las temáticas abordadas. Ello se demuestra en las secciones especiales que poseen los textos escolares denominadas «Ayer y Hoy» e «Integro y aplico» y «Del pasado al presente» y «Taller de habilidades», en la cual se pide a las/os estudiantes que problematicen el contenido abordado, estableciendo cambios y continuidades. Igualmente, existen sugerencias para que la evaluación final o la materia de estudio sea abordada a partir de un



debate de ideas. Las páginas se encuentran diseñadas a partir de un pequeño relato, con una variedad de fuentes y actividades de análisis de los recursos entregados a las/os estudiantes.

Ilustración 1



Fuente: Landa del Río y Pinto (2015).

No obstante, estas secciones especiales suelen caracterizarse por solicitar descripciones y opiniones de las/os estudiantes especialmente dirigidas a la materia de estudio, sin problematizar el presente. Las preguntas propuestas en estos casos suelen tener poca complejidad, especialmente en los textos de séptimo y octavo: «¿Qué características posee la democracia? ¿Qué elementos de continuidad puedes señalar entre la antigua democracia ateniense y la democracia chilena actual?» (Landa del Río y Pinto, 2015) o «¿Qué son los derechos humanos?» (Landa del Río y Pinto, 2016).

Los textos de primer y segundo de secundaria, en tanto, presentan algunas actividades menos descriptivas. En primero medio, el énfasis está dado para que las/os estudiantes definan ciertos conceptos políticos como liberalismo, nación, Estado. Si bien esto tiene un carácter más descriptivo, también encontramos actividades que problematizan el presente a partir de contenidos como las demandas indígenas, las contradicciones del progreso y la industrialización, entre otras temáticas.

Segundo medio, si bien es un texto que enfatiza el estudio conceptual de derechos humanos y Estado de derecho, también da espacios para que las/os estudiantes opinen, debatan y establezcan relaciones con el presente: «¿Cómo

pueden ustedes contribuir a un proceso de perdón y reconciliación en la sociedad chilena?, ¿cuáles serían los pasos a seguir para lograrlo?» (Honeyman et al., 2017, p.225).

## **Discusión**

Siguiendo como eje de análisis las ideas que existen sobre ciudadanías y Epc expuestos en el marco teórico, podemos corroborar que subyace en estos discursos la idea de una ciudadanía cívica y un enfoque formativo tradicional/minimalista. Sin embargo, este predominio teórico se encuentra en transición.

Mayoritariamente, los textos escolares dan excesivo énfasis a formar futuros ciudadanos/as que posean una virtud cívica, como señala uno de los objetivos de la ley y de las bases curriculares. Respecto al planteamiento de los objetivos curriculares, podemos visualizar una clara intencionalidad por plantear la EpC desde una perspectiva crítica y desde un enfoque formativo de carácter maximalista. No obstante, lo anterior se contradice con el detalle de contenidos mínimos obligatorios que propone el mismo documento, en tanto existe un claro enfoque minimalista en el abordaje de las materias, ello explicitado en el evidente eje político/institucional y electoral de los contenidos curriculares.

Los contenidos disciplinares, los objetivos, habilidades y actitudes centran los esfuerzos educativos en la transmisión de contenidos jurídicos e históricos que explican y validan el sistema político democrático, con lo cual se advierte una intencionalidad que busca posicionar la formación desde una visión pasiva de la ciudadanía, con poca capacidad de participación, resolución y problematización de su presente. Es decir, se trata de contenidos que buscan caracterizar y validar el funcionamiento del sistema democrático, más que hacer un ejercicio evaluativo, crítico y reflexivo de él.

Los cuatro textos analizados intentan abordar el contenido especialmente a partir del análisis de fuentes primarias y secundarias. Mayoritariamente, las actividades propuestas para abordar dicho contenido suelen ser descriptivas y analíticas, aunque también se proponen algunas instancias en que la crítica y el debate cobran relevancia.

No obstante, visualizamos el poco espacio que se otorga al estudio desde problemas sociales relevantes que pueden llevar a pensar la vida en sociedad desde una perspectiva crítica y reflexiva. Existe poca vinculación entre el con-

tenido de enseñanza y el presente. Cuando se recurre a la actualidad, se utiliza como mecanismo de comparación pasado-presente e identificación de continuidades, pero en ningún caso el contenido es problematizado para explicar y pensar nuestra actualidad. Si bien se intenta en algunas ocasiones explicar el presente desde una mirada crítica, consideramos que se tratan de secciones minoritarias del texto de estudio.

## **Conclusiones**

Como se ha podido corroborar, todavía predomina en el currículum escolar y en los textos escolares un enfoque tradicional de la EpC. Esta perspectiva, más bien electoralista, ve la política y las maneras de pensar la sociedad desde una manera restringida y superficial. No obstante, es importante señalar que nos encontramos frente a un currículum y textos en transición, que evidencian una voluntad de apertura hacia propuestas pedagógicas y conceptuales más críticas.

Por tanto, los desafíos que plantea hoy la EpC deberían dirigir sus esfuerzos a fortalecer una ciudadanía activa y crítica. Estos restos deben estar en concordancia con la práctica cotidiana del espacio escolar. Con todo, queda de manifiesto que la educación cada vez más tiende a darle una preocupación por desarrollar una EpC con un carácter crítico en el espacio escolar.

## **Referencias bibliográficas**

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Cerda, A. M., Egaña, L., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago de Chile: LOM.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Honeyman, S., Silva, C., Quintana, S. y Santelices, C. (2017). *Historia, Geografía y Ciencias sociales 2º Medio. Texto del estudiante*. Santiago de Chile: Santillana
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta y J. Schwille (Eds., *New paradigms and*

*Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an international comparison*. UK: Elsevier Science Ltd.

Landa del Río, L. y Pinto, V. (2015). *Historia, Geografía y Ciencias sociales 7º de primaria. Texto del estudiante*. Santiago de Chile: Ediciones SM.

Landa del Río, L. y Pinto, V. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias sociales 8º de primaria. Texto del estudiante*. Santiago de Chile: Ediciones SM.

Ley 20.911 que establece el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado (2016). *Biblioteca Congreso Nacional*. Santiago de Chile. Recuperado de [https://formacion-ciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/03/LEY-20911\\_02-ABR-2016.pdf](https://formacion-ciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/03/LEY-20911_02-ABR-2016.pdf)

MINEDUC. (2015). *Bases curriculares. 7º básico a 2º medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>

Morales, J., Pastene, S., Santelices, C. y Quintana, S. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias sociales 1º Medio. Texto del estudiante*. Santiago de Chile: Santillana

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 64, 8-18. Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/entrevista\\_educativa/PAPER\\_EDUCACION\\_PARA\\_LA\\_CIUADANIA\\_PAGES.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/entrevista_educativa/PAPER_EDUCACION_PARA_LA_CIUADANIA_PAGES.pdf)

Reyes, L., Campos, J., Osandón, L. y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 1, 217-237. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892509>





**¿DE QUÉ SE HABLA CUANDO SE HABLA DE ENSEÑANZA DEL  
DERECHO EN LA REVISTA ACADEMIA?  
WHAT IS ABOUT WHEN TALKING ABOUT TEACHING LAW IN THE  
ACADEMIA JOURNAL?**

**Graciela Cappelletti**

Universidad de Buenos Aires/ Universidad de San Andrés

[gachycappelletti@gmail.com](mailto:gachycappelletti@gmail.com)

[gracielaacappelletti@derecho.uba.edu](mailto:gracielaacappelletti@derecho.uba.edu)

**Resumen.**

Este trabajo presenta avances de investigación en el marco de una tesis doctoral que aborda el tema de la enseñanza universitaria en el campo profesional del derecho. Específicamente, se analizan artículos que abordan la enseñanza del derecho publicados en *Academia*, revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, desde el año 2003 hasta la actualidad.

Esta sistematización permite identificar temas y problemas priorizados en la enseñanza de dicha disciplina así como posibles vacancias. Los resultados se analizan en diálogo con las tendencias de investigación acerca de la enseñanza en el nivel superior y de la enseñanza del derecho. Surge del análisis que las problemáticas privilegiadas en los trabajos abordan dos grandes cuestiones: el problema de la articulación entre la teoría y la práctica en la enseñanza del derecho y las estrategias y métodos de enseñanza, enfatizando la potencia del método de casos.

**Palabras clave:** enseñanza universitaria, Derecho, Método

**Abstract.**

This paper presents research advances in the framework of a doctoral thesis that addresses the subject of university education in the professional field of law. Specifically, we analyze articles that address the teaching of law published in *Academia*, a journal of the Faculty of Law of the University of Buenos Aires, from 2003 to the present.

This systematization allows identifying issues and problems prioritized in teaching such discipline as well as possible vacancies. The results are analyzed in dialogue with the research trends about teaching at the higher level and the

teaching of law. It arises from the analysis that the privileged problems in the work address two major issues: the problem of the articulation between theory and practice in the teaching of law and teaching strategies and methods, emphasizing the power of the case method.

**Key words:** teaching law, method

## **Introducción**

Este trabajo presenta avances de investigación en el marco de una tesis doctoral que aborda la enseñanza en el Nivel Superior en un campo profesional específico: el Derecho. La enseñanza en este nivel ha sido estudiada en forma tardía en comparación con los procesos implicados en la tarea de enseñar en otros niveles de escolaridad y, más aún, las particularidades referidas a la enseñanza del Derecho en tanto campo específico. De allí que relevar las publicaciones que se han elaborado en el último tiempo en revistas académicas sobre la temática referida resulta fundamental para conocer los aportes y preocupaciones de los docentes e investigadores en relación a este objeto.

Una de las publicaciones más prestigiosas que recopila los aportes mencionados es la revista *Academia* - Revista sobre Enseñanza del Derecho. La misma se publica desde el año 2003, con una periodicidad semestral, por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de una revista académica que integra el núcleo básico de revistas científicas argentinas (CAyCyT, CONICET). El trabajo en torno esta publicación permite reconocer las representaciones más aceptadas por la cultura disciplinar de los abogados, dado el prestigio de la institución que la edita, la Universidad de Buenos Aires, y el discurso construido y legitimado en torno a la enseñanza del Derecho en dicha institución educativa.

Siguiendo los aportes de Foucault (1982), los artículos que aquí estudiaremos dan cuenta de los discursos legitimados en torno a la enseñanza del Derecho.

El objetivo de este trabajo es analizar el contenido de los artículos de esta revista, en relación con los siguientes interrogantes: ¿Cómo conceptualizan la enseñanza los autores de los artículos que aparecen en esta revista? ¿Qué problemáticas en torno a la enseñanza del Derecho en el contexto argentino se abordan en esta revista editada por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires?

Esta sistematización permite, además, identificar tanto temas y problemas priorizados, como vacancias en el estudio acerca de la enseñanza del Derecho. Los resultados se analizan en diálogo con las tendencias de investigación acerca de la enseñanza en el Nivel Superior y de la enseñanza en el campo disciplinar aquí referido.

### **La producción local sobre la enseñanza del Derecho: el caso de la revista *Academia***

La revista *Academia* es una publicación sistemática de frecuencia semestral desde el año 2003, editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. La revista presenta estudios e investigaciones del campo local e internacional, se incluyen informes de investigaciones finalizadas y en proceso, sistematizaciones de prácticas docentes y reseñas bibliográficas referidas a temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del Derecho.

Para este trabajo tomamos los treinta números publicados desde el año 2003 hasta el 2018. Para ello, usamos como criterio de selección de artículos la presencia de las siguientes palabras en el título y/o en el abstract: enseñanza/ aula /educación /método/ escuela. Así encontramos 183 artículos que constituyen el corpus de nuestro trabajo.

La sistematización y análisis de los artículos publicados en la revista *Academia* revisten interés en el campo de nuestra investigación dado que se trata de la construcción del discurso acerca de la enseñanza del Derecho, tal como mencionamos anteriormente. Hemos relevado 183 artículos. De ellos, el 33% fueron elaborados por autores del campo internacional (61 trabajos) y el resto por autores argentinos<sup>5</sup> (122 trabajos).

El análisis fue realizado tomando como marco teórico centralmente los aportes de tres autores: Michel Foucault, Bernstein y Porlán. Sus construcciones teóricas nos permitieron caracterizar el tipo de discurso en circulación así como los temas priorizados y, en contrapartida, las vacancias. Otro aspecto que surge dada la presencia de trabajos de autores históricos en la

---

5 En algunos casos, autores argentinos han publicado o participado de la escritura de más de un artículo. Estos son Nancy Cardinaux, Laura Clérico, Jorge Christian Curto, Manuela González, Silvina Pezzetta, Sebastián Scioscioli y Guillermo Ruiz.

revista, es la continuidad de las preocupaciones (las mismas) acerca de la enseñanza a lo largo del tiempo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

El aporte de estos tres autores nos permite configurar un marco en el que hacemos foco en la construcción del discurso, las relaciones presentes en el conocimiento educativo y los modelos metodológicos organizadores de la tarea de enseñar en la Universidad.

Michel Foucault, al estudiar la construcción del discurso, en *Las palabras y las cosas* (1982) Foucault presenta la noción de “representación” para caracterizar la episteme del período histórico que el autor llamó la “época clásica”: siglos XVII y XVIII. Allí define episteme como el conjunto de las reglas de formación que determinan lo que se considera como conocimiento en una época. La episteme constituye aquello que puede ser pensado o conocido en un determinado momento histórico. Para Foucault la episteme del Renacimiento estaba basada en las nociones de semejanza, de similitud y analogía. El conocimiento consistía básicamente en buscar y en establecer semejanzas y similitudes entre las cosas, incluidas allí las palabras, como expresiones, todas, de un mismo orden trascendental y divino. En la época clásica, las palabras se separaban de las cosas: ellas representaban las cosas, tenían una ontología propia. El conocimiento de esa época estaba anclado en una lógica de la identidad y de la diferencia, adquiriendo importancia central allí las operaciones de clasificación y de taxonomización. Esta es, siguiendo a Foucault, la era de la representación. En cambio, la episteme moderna constituye la relación entre los elementos, más que su identidad y diferencia. Con la episteme moderna, se vuelve posible la construcción de nuevos objetos de conocimiento, imposibles de ser concebidos en el espacio limitado de la episteme de la representación.

En *Arqueología del saber* (Foucault, 1996) presenta la idea de que el discurso no debe ser visto simplemente como un registro o reflejo de objetos que son anteriores a él, sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan. En ese sentido, el discurso no se limita a nombrar cosas que ya están allí. Por el contrario, además de nombrar, el discurso “crea” cosas. Ese carácter productivo del discurso enfatizado “crea” sentidos que tienen efecto de verdad.

En su última fase, Foucault centra su análisis en las estrechas conexiones entre discurso y poder. Según el autor, los discursos y las representaciones se sitúan en un campo estratégico del poder. En este sentido, la formación del discurso y la genealogía del saber debieran ser analizadas ya no a partir de los tipos de conciencia, de las modalidades de percepción o de las formas de la ideología, sino de las tácticas y de las estrategias de poder (Foucault, 1996). Según el autor, los discursos se localizan entre las relaciones de poder que definen lo que dicen y cómo lo dicen, y los efectos de poder que ponen en movimiento: el discurso es el conjunto de las significaciones contenidas y contenedoras que pasan por medio de las relaciones sociales.

Entonces, ¿por qué el interés en la revista analizada? De algún modo lo que se publica allí define los límites acerca de lo que se considera discurso acerca de la enseñanza del Derecho. Se trata de textos privilegiados —y a la vez privilegiantes en términos de Bernstein (1989)—, dado que permiten vislumbrar las lógicas del poder y ciertos principios de control social acerca de lo que es posible considerar en ese campo de producción académica<sup>6</sup>.

Al estudiar el conocimiento educativo, Bernstein distingue dos conceptos para referirse a la estructura del discurso pedagógico: el enmarcamiento y la clasificación. El primero refiere, tal como plantea el autor, a la fuerza de los límites entre lo que puede ser transmitido y lo que no puede ser transmitido, en la relación pedagógica. Por su parte, la clasificación supone las relaciones entre los contenidos, la naturaleza de la diferenciación entre ellos. Cuando la clasificación es fuerte los contenidos están claramente aislados los unos de los otros por fuertes límites. Cuando la clasificación es débil, existe un aislamiento reducido entre los contenidos, pues las fronteras entre éstos son débiles o están borradas. La clasificación enfoca nuestra atención hacia la fuerza de los límites como el rasgo distintivo crítico de la división del trabajo del conocimiento educativo. La clasificación fuerte reduce el poder del que enseña sobre lo que transmite ya que no puede sobrepasar

---

6 No se trata solamente de una descripción de los artículos acerca de la enseñanza del Derecho. La decisión acerca de qué se publica y que no puede analizarse en términos de relaciones de poder y de control: el discurso que se presenta, se transforma en un texto privilegiado dentro del campo, a la vez que esta distinción por ser incluido lo convierte en texto privilegiante. ¿Qué es lo que estos textos privilegian? Lo que se considera valioso en el campo de la enseñanza del Derecho y quiénes tienen voces autorizadas acerca de ello.

los límites entre los contenidos. La clasificación fuerte también reduce el poder del profesor en comparación con el poder de los mantenedores de los límites.

En relación con los modelos metodológicos de la enseñanza en la universidad, Porlán (2017) entiende que si bien cada uno de los profesores universitarios tiene un modo característico de enfrentarse a la compleja tarea de enseñar, pueden considerarse tres modelos: uno, basado en la transmisión, otro, basado en la teoría y su aplicación a la práctica; y un tercer modelo basado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes. Esta configuración puede resultar esquemática, pero relevante a los fines de este trabajo. Para este autor, el primero se caracteriza por la transmisión directa del contenido a los estudiantes. El saber está en poder del docente, que es el experto y transmisor. Este modelo asume que el conocimiento es una verdad acabada y solo se aprende a través de la transmisión: la mente de un alumno es un vacío a llenar, las relaciones en el aula son jerárquicas y unidireccionales.

El modelo que se basa en la teoría y su aplicación a la práctica, tiene muchas semejanzas con el de la transmisión, aunque considera que el conocimiento tiene una dimensión práctica con suficiente importancia como para dedicarle una fase de trabajo específica. Se mantiene de fondo una concepción del conocimiento como una verdad terminada que debe ser incorporada y en este caso aplicada por los estudiantes: el papel fundamental sigue correspondiendo al profesor que mantiene su jerarquía como experto en el conocimiento enseñado. Los estudiantes asumen durante la práctica un papel más activo pero con pocas iniciativas. Según el autor en este modelo se produce una separación y jerarquización artificial de la producción del conocimiento dentro del proceso de enseñanza.

El último de los modelos, el de la reelaboración de las ideas de los estudiantes, tal como lo refiere Porlán (1993, 2017), se sustenta en una perspectiva constructivista en la que considera que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre los significados que están en la mente del que aprende y las informaciones que le llegan del exterior, lo que implica que para aprender los estudiantes tienen que establecer esas interacciones. Este modelo requiere que el estudiante esté implicado activamente en el proceso, que lo nuevo pueda interpellarlo, para que pueda comparar sus ideas iniciales con las finales, y tome conciencia de lo aprendido. Desde esta perspectiva el conocimiento es una construcción relativa que se puede reelaborar y reformular en la dinámica del aula, es un modelo en el que todos los sujetos son tomados en consideración,



las ideas son objeto de debate y negociación crítica y el resultado es un conocimiento construido socialmente en el aula.

### Una aproximación descriptiva de los artículos analizados

En este apartado se analiza el contenido de los artículos relevados. Diferenciamos los trabajos publicados por autores extranjeros de los de los autores nacionales. Para cada uno de los casos, construimos agrupamientos temáticos en función de las áreas en las que focalizan los trabajos publicados. Esta organización construida a partir del análisis del corpus nos permitirá identificar todos los temas referidos, diferenciando los países de producción de los discursos de modo de reconocer los campos de interés: ¿las preocupaciones acerca de la enseñanza del Derecho son semejantes? ¿Hay temas frecuentes de abordaje en Argentina que no sean trabajados en el campo internacional?

A continuación, presentamos una tabla que introduce los temas abordados en los artículos relevados en función de la nacionalidad de sus autores.

**Tabla 1. Sistematización de los trabajos publicados. Revista *Academia* (2003-2018)**

	Temas abordados	Cantidad de Artículos
<b>Artículos extranjeros</b> (61 artículos)	El problema de la articulación entre la teoría y la práctica en la enseñanza del Derecho	30 artículos publicados
	Las estrategias y/o métodos de enseñanza del Derecho	17 artículos publicados
	Miradas que amplifican la agenda de la enseñanza del Derecho (I)	14 artículos publicados
<b>Artículos nacionales</b> (122 artículos)	Problemas epistemológicos de la enseñanza del Derecho	21 artículos publicados
	La enseñanza desde la perspectiva de un área específica del Derecho	34 artículos publicados
	Las estrategias y/o métodos de enseñanza del Derecho	43 artículos publicados
	La enseñanza del Derecho en el contexto del plan de estudios	10 artículos publicados
	Miradas que amplifican la agenda de la enseñanza del Derecho (II)	14 artículos publicados

Fuente: Elaboración propia

### ***Los artículos de autores extranjeros***

Las temáticas acerca de la enseñanza del Derecho abordadas por los autores extranjeros se organizan en torno a dos temas centrales: el problema específico de la articulación de la teoría y la práctica en la enseñanza (30 de los trabajos publicados); y las estrategias y/o métodos de enseñanza (17 de los trabajos publicados).

### ***El problema de la articulación entre la teoría y la práctica en la enseñanza del Derecho***

En trabajos anteriores (Cappelletti, 2017) mencionamos que uno de los temas recurrentes para la enseñanza en el nivel universitario es el de la formación de competencias, y que estas investigaciones en sus desarrollos, explícita o implícitamente, recuperan la tensión existente entre enseñar la teoría del Derecho o enseñar prácticas del ejercicio de la profesión. Esta tensión suele estar presente en la formación de diversas profesiones. Tradicionalmente los planes de estudio de las carreras universitarias han reflejado la tensión referida. Esta última está siempre presente en el marco de la enseñanza de las profesiones, aunque en el plano concreto de la enseñanza en el nivel universitario el eje que estructura tanto la enseñanza en el aula como la definición de los espacios curriculares en los diferentes planes de estudios, continúa siendo la teoría.

En el análisis de los artículos considerados esta preocupación aparece explícitamente:

...el propósito general que me anima es el de defender una enseñanza del Derecho que sea “más práctica”, partiendo del postulado de que la misión principal de dicha enseñanza, aunque no sea la única, ha de ser <la formación de buenos profesionales del Derecho> (en las múltiples profesiones jurídicas: no me refiero sólo al libre ejercicio de la abogacía). Entiendo por <más práctica> una formación <más metodológica>, que proporcione una mayor capacidad técnica, argumentativa (dar prioridad a la <formación> en habilidades y aptitudes sobre la <información> de contenidos normativos), y que así <libere al estudiante de una paralizante visión formalista del Derecho, sustituyéndola por una concepción instrumental> del medio jurídico. Esa capacidad de manejo activo de la herramienta jurídica debe <servir a fines transforma-

dores, orientados por valores debidamente justificados desde un horizonte moral hacia el cual se puede avanzar a través del Derecho. Y nada hay más ‘práctico’ que la teoría, la buena teoría, siempre que no quede aislada” de la formación práctica sino inmersa en ella, para contribuir a esa formación más metodológica y menos formalista que produzca profesionales capaces de un manejo activo del Derecho en un sentido transformador sustentado en valores... (Lledó, 2007, p.86)

En la cita mencionada del autor español, destacamos dos cuestiones. Una, la demanda por la formación práctica, ya que, como mencionamos anteriormente, es habitual en las producciones sobre enseñanza de las profesiones la preocupación por una formación absolutamente teórica, que no forma para el ejercicio de la abogacía en su función litigante característica. Asimismo, en este párrafo en particular aparece la referencia a los valores en el trabajo profesional del abogado. Hacemos énfasis en este aspecto dado que será retomado en las conclusiones del artículo.

En la cita que sigue nuevamente se presenta la necesidad de “incorporar la práctica”, que, en el texto de Kennedy (2007), refiere tanto a la jurisprudencia y a los casos, como a lo que luego expresa como “politizar el aula”, considerando la toma de posición del futuro abogado respecto de sus decisiones, entendiendo que no siempre son conscientes de lo que esas decisiones implican.

...Considero que es una enorme responsabilidad enseñar teoría y práctica. A pesar de que mis alumnos me critican por no hacerlo suficientemente, creo que transmito tanto o más que mis colegas más conservadores. Si enseñara menos, me arriesgaría a perder a mis estudiantes. Necesito jurisprudencia y casos hipotéticos que cumplan con esta función, y al mismo tiempo posibiliten la consecución de mi segundo objetivo: demostrar que tales ejemplos dejan al descubierto lagunas, conflictos y ambigüedades dentro del sistema de los principios del Derecho... (Kennedy, 2007, p.86)

Sin pretensión de exhaustividad, mencionamos otro de los artículos, en este caso de Cazares (2012, p.31), autor mexicano “... es el Derecho la disciplina intelectual que más atrasada se encuentra frente a las modernas técnicas del aprendizaje...” entendiendo que las modernas técnicas refieren al trabajo con casos prácticos en clase, tal como se desarrolla luego en el artículo referido.

### ***Las estrategias y/o métodos de enseñanza***

Si bien en términos de este análisis agrupamos los artículos en estas dos categorías diferenciadas el problema de la articulación, y las estrategias y/o métodos de enseñanza, no podemos soslayar que las estrategias o métodos que se describen en estos artículos de algún modo “ejemplifican” o “intentan concretar” el abordaje de “lo práctico” en la enseñanza. Es decir, que en algún sentido, este apartado también podría considerarse conceptualmente ligado al problema de la tensión entre la teoría y la práctica. Los trabajos sistematizados en esta sección presentan principios para el trabajo en las aulas.

Para referir algunos ejemplos de lo que se plantea en estos 17 artículos, tomamos el trabajo de Witker (2007). El autor considera la clínica jurídica como una estrategia de enseñanza, superadora de la enseñanza tradicional y favorecedora de la formación de competencias propias de los abogados:

...La enseñanza clínica del Derecho emerge dentro del actual panorama educativo, como uno de los temas de total importancia para formar a los nuevos abogados que demanda la actual sociedad. No sólo supone un cambio de método, sino de la concepción misma del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los roles que juegan el docente y el alumno, de la responsabilidad de las universidades como centros formativos, etcétera. El método clínico, se enfrenta y confronta con diversos aspectos de la enseñanza tradicional, desde la concepción que del Derecho se tiene, hasta las habilidades y competencias que se desean desarrollar en los alumnos... (Witker, 2007, p. 81)

Considerando la presentación de otra estrategia, Murath (2013) aporta también otras sugerencias de acciones para la enseñanza refiriendo a una experiencia realizada en la Universidad de Los Andes, en Chile, en la formación de abogados.

...El presente trabajo pretende comentar y desarrollar sucintamente los beneficios que derivan de la implementación de una metodología de juicios simulados en las asignaturas que componen la malla curricular de las escuelas de Derecho. Dando asimismo testimonio que los actuales paradigmas de la educación superior necesitan de nuevas herramientas metodológicas que complementen y unan la teoría con la práctica... (Murath, 2013, p. 122)

Un aporte de la revista *Academia* es justamente la presentación que se realiza de experiencias en las que la lógica de la enseñanza relata prácticas cen-

tradas en la actividad de los estudiantes (abogados en formación, de grado o posgrado) puestas en juego en diferentes casas de estudio. En cada una de las producciones se hace foco en estrategias de enseñanza que promueven la formación en competencias profesionales del abogado, ya sea por medio de las simulaciones, la clínica jurídica así como del análisis de casos reales o elaborados a los fines de la formación. De este modo, la agenda de la enseñanza en Derecho, se configura de hecho en torno a estas estrategias.

### ***Miradas que amplifican la agenda de la enseñanza del Derecho (I)*<sup>7</sup>**

Los artículos de autores extranjeros que forman parte de nuestro corpus de estudio, y que no forman parte de los apartados anteriormente descriptos, de algún modo hacen referencia a la tensión entre la teoría y la práctica que está presente de modo constante.

Además, algunos de ellos (14 de los 61) focalizan en temáticas específicas, tales como cuestiones acerca de la Filosofía del Derecho y su enseñanza, de la enseñanza del Derecho Internacional, del feminismo y la educación jurídica, y específicamente problemas con los que se enfrenta la enseñanza del Derecho en diferentes países (Alemania, Chile, Uruguay, México, entre otros).

### ***Los artículos de autores nacionales***

Como mencionamos anteriormente, los artículos elaborados por autores nacionales y que forman parte de nuestro corpus sistematizado son 122. En principio, las temáticas que abordan estos autores son semejantes a las consideradas en las producciones de los autores extranjeros. Aún así, identificamos recurrencias en los trabajos nacionales que no son abordadas en las publicaciones de autores internacionales que forman nuestro corpus.

### ***Artículos que abordan problemas epistemológicos de la enseñanza del Derecho***

Para explicitar el contenido presente en los trabajos agrupados en esta categoría, el de Alberto Leiva resulta paradigmático. Ofrece evidencias acerca de que la preocupación acerca del contenido y la forma de la enseñanza del Dere-

---

<sup>7</sup> Esta categoría aloja temas de agenda variados que expresan temas emergentes del contexto. Los temas abordados surgen a partir de los “retos” propios de los contornos del campo del Derecho y su enseñanza en estos tiempos.

cho no es nueva en Argentina. En este trabajo, el Dr. Leiva focaliza en cuestiones sobre la enseñanza que se pueden vincular con las competencias profesionales que se pretende formar a los abogados en la Facultad de Derecho (por supuesto, lo hace sin conceptualizarlo de este modo). Además el autor refiere a la dificultad de definir como foco de la enseñanza la memorización de los Códigos. Resulta potente considerar cómo tanto Rodolfo Rivarola<sup>8</sup> en 1901, o José Nicolás Matienzo<sup>9</sup> en 1904 cuestionan esos aspectos de la enseñanza.

...En contraste con las grandes transformaciones que vivía la República (dice el autor refiriéndose hacia los años 1906) muchos juristas insistían en la enseñanza profesional. En casi todos los casos el Código Civil marcaba el punto central de todos sus intereses. El reclamo por salir del positivismo legal exegético era tan fuerte como el arraigo que éste aún tenía en el mundo académico y en la actividad de los operadores jurídicos, pero ya se advertía su repercusión en las aulas... (Leiva, 2007, pp.104-105)

Otra de las discusiones que Leiva describe en el artículo es la cuestión curricular de la carrera de Derecho, qué estructura debiera tener el plan de estudios en función del propósito de la formación de abogados. Y dado el cambio que se propone en la enseñanza, la inclusión de la formación de profesorado. Es un trabajo que sistematiza las discusiones acerca de la enseñanza del Derecho desde principios hasta mediados del siglo XX. No es posible soslayar en palabras propias del autor que "...hasta donde yo sé, ninguna de aquellas declaraciones que he citado más arriba, significó un cambio efectivo en la enseñanza que brindaba cada uno de los grandes maestros de esta casa..." (Leiva, 2007, p. 115).

La preocupación sobre cómo enseñar Derecho y la necesidad identificada de la presencia de la formación en la práctica es recurrente en los trabajos identificados para esta categoría. Un artículo provocador es el elaborado por Tomás Marino en el año 2009, en ese entonces estudiante de la carrera de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Su trabajo se tituló —vale la pena mencionarlo— “¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí claro: en la Facultad de Derecho”.

---

8 Rodolfo Rivarola (1857 – 1942), abogado, filósofo, profesor, juez y Presidente de la Universidad Nacional de La Plata entre 1918 y 1920

9 José Nicolás Martienzo (1960-1936), abogado, magistrado, escritor, académico, promotor de la fundación de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires.



...Lo que pretendo desmitificar [y por tanto refutar] es esa creencia instalada que es posible aprender algo sin verlo o saber cómo es eso de lo que se esté hablando y que —para peor— sea necesario esperar a las últimas materias de la carrera o, peor aun, a recibirse, para entrar en la “selva” (o el “pantano” como lo llama Alfredo Bullard González en este excelente trabajo) y recién allí ver aquello de lo que se hablaba en las materias de la facultad. No sólo mostrar que eso es irracional, sino penoso, triste y no supera un test de razonabilidad cuyo único parámetro es el mismo sentido común... (Marino, 2009, p.239).

Incluimos en este apartado el texto de Beloff y Clérico que, en el año 2011, realizan un trabajo que podría considerarse como un antecedente de este mismo escrito. Las autoras analizan allí todos los trabajos publicados al momento de la revista *Academia*. Si bien el artículo analiza centralmente la constitución de un espacio para reflexionar sobre la enseñanza del Derecho, considerando a la revista como un lugar posible, uno de los aspectos señalados por las autoras resulta de importancia para este apartado. Ellas mencionan “... continuará vigente en el imaginario la hipótesis de un docente ‘dictando’ contenidos (por lo general, del código o del ‘manual de cátedra’) y de estudiantes que toman apuntes para luego estudiarlos (y repetirlos) en forma ‘memorística’”. Beloff y Clérico (2011, p.173). Esta afirmación acerca de la modalidad vigente en la enseñanza y su correlato con el aprendizaje, puede vincularse en una perspectiva ampliada con la tensión teoría-práctica: “...Asimismo no es un dato menor la circunstancia de que los análisis metodológicos en Derecho, en paralelo con los relacionados con la enseñanza práctica, no gozan de prestigio entre los académicos jurídicos ...” Beloff y Clérico (2011, p.173). La hipótesis acerca de lo privilegiado y lo privilegiante vuelve a emerger, esta vez también en los trabajos escritos en la misma revista analizada.

Todos los artículos de la revista que abordan esta tensión coinciden en la necesidad del abordaje de la formación de competencias profesionales desde metodologías con impronta práctica y no de la mera transmisión de contenidos teóricos a través de la exposición. Solamente uno de los trabajos reivindica el uso de la exposición en la transmisión de conocimientos, aunque la localiza en los primeros años del grado académico. En las conclusiones, el autor menciona:

...Si bien existe una gran crítica al sistema actual signado por el <paradigma dogmático>, creemos que sigue siendo una herramienta útil en las facultades

de Derecho, y que se encuentra en consonancia con los contenidos necesarios a desarrollar y las características de los cursos de los primeros años de la carrera. Sin embargo, cabe resaltar que así como deben dictarse esos contenidos mínimos, la universidad no puede estar exenta de formar en habilidades y destrezas, en definitiva, en competencias... (Ylarri, 2012, p.241)

Constituye un dato no menor que, aún en la defensa de la formación teórica (y dogmática, en palabras del autor, aunque no aclare en el texto referido estrictamente el sentido de lo que expresa con esa conceptualización), se incluya la necesidad de la formación práctica.

***La enseñanza desde la perspectiva de un área específica del Derecho***

Una de las diferencias con el foco de los artículos de los trabajos internacionales es el abordaje de la enseñanza del Derecho desde el área del campo del saber que se propone enseñar. En este apartado se reúne la mayor cantidad de artículos: treinta y cuatro de los 122 trabajos fueron elaborados refiriendo específicamente a experiencias en un campo: esto implica que un 28 % de las producciones provienen explícitamente de las llamadas didácticas específicas. Los trabajos se encuadran en las siguientes áreas: del Derecho Constitucional (5 artículos, el área más representada), Derecho Civil, Derechos Humanos, Derecho Internacional, Derecho Aeronáutico entre otros.

En un intento de mapeo de las áreas que publican trabajos en las revistas presentamos el cuadro que sigue:

**Tabla 2. Trabajos de autores argentinos publicados según área de referencia**

Derecho Constitucional	5
Práctica Profesional	3
Teoría del Estado	3
Teoría del Estado	3
Investigación en Derecho	3
Derecho Civil	2
Derecho Administrativo	2
Temas específicos que no mencionan a un área específica: Género	2
Temas específicos que no mencionan a un área específica: Gestión del agua	1

Derecho Aeronáutico	1
Derecho Procesal Constitucional	1
Derecho Procesal Penal	1
Derecho Internacional	1
Derechos Humanos	1
Derecho Asociativo	1
Derecho Comercial	1
Derecho Tributario	1
Derecho Político	1
Derecho de Familia	1
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>

Fuente: Elaboración propia

Las producciones analizadas que conforman este listado fueron seleccionadas de acuerdo a un criterio metodológico ya explicitado al inicio del trabajo. Sin embargo, puede resultar valioso para el lector advertir, aún en el marco de los límites metodológicos mencionados, cuál es la prevalencia de los campos del Derecho que publican en la revista trabajos que focalizan en la enseñanza.

Un aspecto a señalar es que la información presentada no está estructurada de acuerdo a los Departamentos en los que se organiza la Facultad. La sistematización que se muestra en el cuadro puede por supuesto reorganizarse con otros criterios de agrupamiento (departamental, por áreas de enseñanza, por áreas disciplinares del Derecho, entre otras posibilidades).

Realizada esta aclaración, resulta valioso considerar que entre los trabajos presentados existe dispersión respecto de las áreas de referencia. Una hipótesis posible acerca de esta dispersión es que la escritura y la publicación se vincula más con intereses personales del profesor que escribe que con un área de referencia. Esto puede dar cuenta de que la publicación de trabajos requiere de un profesional con disposición y disponibilidad para la escritura y la publicación, además del interés por reflexionar sobre la enseñanza. En este sentido, tomamos nota de lo presentado en el trabajo de Beloff y Clérico (2011) en esta misma

revista, donde las autoras refieren la poca presencia de profesores de tiempo completo como un obstáculo para la reflexión y la escritura sobre la enseñanza. Podríamos considerar que la reformulación de esta condición crearía posibilidades de un modo más orgánico.

Si bien en un abordaje descriptivo esto puede no resultar significativo, nos formulamos las siguientes preguntas: en Argentina las voces autorizadas para hablar de la enseñanza del Derecho ¿son los expertos en cada área? Esto nos lleva a considerar las ideas de un texto clásico de Alicia W. de Camilloni (1995) respecto de la construcción de teorías de la enseñanza. En la génesis de la elaboración de estas teorías la autora describe que es posible, al pensar en términos de una determinada clase de situaciones y procesos de enseñanza, definir problemas y descubrir fenómenos que iluminen los objetos de estudio desde una perspectiva más cercana a ellos, con mayor inmediatez temporal en relación con la acción docente y, en consecuencia, con más facilidad para efectuar un análisis en el que se puede acrecentar la consideración fina de lo peculiar de situaciones, procesos, sujetos y contenidos (Camilloni, 1995). Si bien podríamos referir a ciertos principios posibles para la enseñanza del Derecho en general, las producciones locales parecen apoyarse en áreas específicas del Derecho.

Ahora bien, al analizar en profundidad los textos, los focos de abordaje se vinculan con la formación docente de los profesores y el trabajo con el contenido específico del campo profesional de referencia. En estos artículos se hace referencia a alguna experiencia en las aulas acerca de la cual se reflexiona:

“...Es en tal dirección que, compartiendo mi experiencia con otros docentes, anhelo que se genere un acercamiento en punto a vivencias comunes, problemas cotidianos y posibles formas de brindarles soluciones; reflexionado sobre la clase de profesores que queremos ser y la clase de profesionales que pretendemos formar...” (Argenti, 2013, p. 160)

Esta característica de las publicaciones aquí agrupadas pone en evidencia la potencia de la reflexión sobre las propias prácticas docentes en la producción de conocimiento acerca de la enseñanza del Derecho. Estas experiencias subjetivas pueden entenderse como conocimiento situado: configuran “visiones” en las que la posición desde la cual se “mira” define las posibilidades

de lectura y acción. Gracias a esta posición se pueden establecer conexiones parciales con otros agentes para construir conocimiento. Conexiones porque hay lenguajes y experiencias compartidas y parciales porque todas las posiciones difieren entre sí y no se conectan a partir de su identidad sino de la tensión entre semejanza y diferencia entre ellas (Anijovich y Cappelletti, 2011).

### ***La enseñanza del Derecho en el contexto de los planes de estudios***

Seis (6) de los trabajos publicados, analizan cuestiones curriculares referentes a planes de estudios. Estos trabajos publicados en la revista *Academia* no necesariamente asumen la forma de artículo académico, y tratan modificaciones recientes en normativas curriculares ligadas a la formación en Derecho de la Universidad de Buenos Aires, o a la formación de jueces y funcionarios judiciales.

De este modo, la revista se convierte en un canal de comunicación de cuestiones vinculadas menos con la producción académica, y más con las cuestiones de procesos y procedimientos que regulan la enseñanza bien en esta casa de estudios, o bien en el desarrollo de la profesión.

Del mismo modo se presentan análisis de resultados de procesos de evaluación de la enseñanza del Derecho a partir de la evaluación de la docencia en esa casa de estudios, en cuatro (4) de los trabajos. Resulta relevante que parte de la agenda de la revista de enseñanza del Derecho comunique entre sus temas la evaluación de la enseñanza realizada: muestra el interés institucional, —asumimos que de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, y en particular de los editores de la revista—, acerca de los procesos de formación que ponen en juego los profesores con los estudiantes. La producción de información (tal es el caso presentado) y la comunicación de la misma pueden estar dando cuenta de la presencia, más o menos formalizada, de un campo de estudios de la enseñanza en el nivel universitario específicamente en el campo del Derecho<sup>10</sup>.

El trabajo muestra que se consulta (entre otros aspectos) las metodologías utilizadas por los profesores. Las mencionadas en el instrumento de

---

10 Queda pendiente el desafío de analizar cuáles son (y cuántos son en proporción con el total) las investigaciones que se realizan desde la Facultad de Derecho de la UBA que investigan sobre enseñanza del Derecho.

recolección de datos utilizado fueron: exposición, trabajo en grupos, clase magistral, simulación, análisis de fallos jurídicos, y análisis y resolución de casos. ¿Por qué se mencionan estas metodologías? Una de las respuestas posibles es que ese listado de algún modo define el universo posible e imaginable para la enseñanza del Derecho. ¿Son las estrategias “privilegiadas” y “privilegiantes” en el marco de esa casa de estudios? La descripción específica de cómo abordan estos temas los artículos mencionados será desarrollada más adelante.

### ***Artículos que abordan temas ligados a las estrategias y/o métodos de enseñanza del Derecho***

Una característica distintiva de todos los trabajos que se incluyen en esta categorización es que en sus desarrollos mencionan contrastes con las estrategias expositivas. Para justificar su valor para la enseñanza, hacen referencia explícita a aquello que debe limitarse y conceder un espacio para que las prácticas de enseñanza que puedan proponerse para la formación de abogados tiendan a promover un perfil ligado a la profesión que van a ejercer.

Otro de los aspectos a describir es que solamente tres de estos trabajos recuperan específicamente esta estrategia. Por supuesto, el uso de casos en la enseñanza está presente en otros artículos en el marco de áreas específicas del Derecho. Analizamos en este subapartado solamente aquellos que pueden leerse desde una perspectiva generalista, en el sentido que los aportes que realizan no están presentados por los autores con el foco específico de una asignatura.

Una autora recurrente en la revista hace una apreciación fundante para el trabajo sobre el método de casos: ¿a qué método de casos nos referimos? El trabajo presentado explicita que el uso de casos en la enseñanza como estrategia irrumpe en un contexto de cambio curricular de la Facultad de Derecho, en el año 1985. Y analiza, a muchos años después de la Reforma, qué es lo que sucede. Allí menciona que para cambiar la enseñanza hace falta además del cambio de plan de estudios, capacitación docente y elaboración de materiales de enseñanza (Clérico, 2004). La autora menciona dos variantes del método de casos: el análisis de fallos jurídicos, y el análisis de casos hipotéticos que requieren ser elaborados como recurso para la enseñanza.



En el trabajo se elabora un listado de los materiales disponibles en este sentido, de modo de colaborar con la selección. Es posible relacionar el nudo de este trabajo con otra publicación de la revista de un autor clásico: Werner Goldschmidt (2004). En el artículo, publicado por primera vez en 1971, el autor analiza el valor del uso de casos en la enseñanza y alerta acerca de las dificultades o posibles errores en su utilización en las clases. Hacia el final del trabajo señala la complementariedad necesaria de abordajes teóricos y prácticos.

Otro trabajo interesante en relación con el método de casos, es el análisis realizado por Garay (2009) acerca de la enseñanza del caso “Murbury vs. Madison”. El artículo analiza la complejidad y multiperspectividad que pone de manifiesto la enseñanza de un caso, cómo un análisis profundo de un caso permite develar la construcción política de un contexto histórico, y cómo un caso de otro país puede constituir un analizador posible de nuestro propio contexto.

### ***Miradas que amplifican la agenda de la enseñanza del Derecho (II)***

En esta categoría intentamos poner de relevancia aquellos temas emergentes que dan cuenta de reflexiones y propuestas en el marco de la enseñanza del Derecho.

Entre ellos mencionamos:

- El valor de las nuevas tecnologías y su utilización en el aula.
- El vínculo entre literatura y Derecho.
- El vínculo entre cine y Derecho.
- El problema de la escritura.

Las temáticas mencionadas cobran relevancia en las producciones de la revista y documentan experiencias realizadas. En todos los casos, el foco de los trabajos está puesto de manera explícita en cómo favorecer la comprensión de los estudiantes de Derecho. Se hace hincapié en el recurso como eje de la enseñanza: son trabajos donde el contenido específico del Derecho se “piensa” no exclusivamente desde el lugar de la transmisión. En cambio, exploran cómo trabajar con tecnologías o de qué modo el uso de recursos menos presentes en las aulas (como las películas o textos literarios) puede promover mejores comprensiones en los estudiantes.

Resulta significativa la cantidad de trabajos que proponen la reflexión sobre la enseñanza de la escritura en la formación de abogados, tanto para el desempeño profesional como operadores jurídicos como en el marco de la investigación en Derecho.

En relación con la articulación entre la teoría y la práctica en la enseñanza del Derecho, tema al que nos referimos anteriormente, si tuviéramos la intención de diferenciar trabajos nacionales que abordan este problema de aquellos que no lo abordan, no podríamos hacerlo. La totalidad de los trabajos implícita y explícitamente refieren a este problema, pero lo hacen desde la dimensión más ligada al campo de la enseñanza en las aulas. Los trabajos recuperan producciones que narran y construyen experiencias resolviendo problemas específicos de la enseñanza, en ocasiones con prácticas que consideran novedosas, en ocasiones con un giro reflexivo sobre prácticas tradicionales hegemónicas como la clase magistral y la estrategia de enseñanza expositiva. Esta característica de la ligazón de la tensión teoría-práctica en el lugar específico de las aulas resulta una característica distintiva: los profesionales argentinos que escriben en la revista *Academia* reflexionan acerca de los problemas específicos del aula.

### **Conclusiones**

En el marco de nuestro interés por analizar la enseñanza del Derecho, hemos buceado al interior de la revista *Academia*, aquello que ésta documenta, que se hace presente en el campo, identificando los rasgos que permiten caracterizarla de modo incipiente.

En primer lugar, los temas que abordan los autores internacionales convocados en esta publicación —tal como fue mencionado— se organizan alrededor de dos grandes temas: el problema específico de la articulación de la teoría y la práctica en la enseñanza y las estrategias y/o métodos de enseñanza. Si al decir de Foucault, el discurso “crea” sentidos que tienen efecto de verdad, el discurso de la revista *Academia* en este aspecto es contundente. No quedarían dudas acerca de la pertinencia y de la centralidad de referir a estos problemas cuando hablamos de enseñanza del Derecho en el marco del universo considerado para este trabajo.

En segundo lugar, identificar los rasgos de la enseñanza del Derecho en el campo nacional reviste una descripción con límites más difuminados.

Esto no debe entenderse desde una perspectiva valorativa negativa, sino descriptiva: los artículos publicados por autores argentinos pueden agruparse con mayor dispersión en sus temáticas. Esto podría estar dando cuenta de la diversidad de preocupaciones acerca de la enseñanza del Derecho, aunque al mismo tiempo también evidencia variedad de autores interesados por el tema que escriben desde sus propias áreas del Derecho. Esta cuestión, tal como fue mencionado, está vinculada con tensiones ya abordadas en la literatura didáctica, centralmente en los aportes acerca de las relaciones entre la didáctica general y las didácticas específicas (Camilloni 1995, 2007). Este rasgo identificado (la dispersión) nos lleva a preguntarnos: ¿es posible dialogar sobre los problemas comunes a todos respecto de la enseñanza? ¿Cuál es la implicancia de hacerlo y de no hacerlo? Aún considerando las condiciones de producción de los trabajos (profesionales que no siempre son profesores a tiempo completo, y que aún así se proponen la reflexión y la escritura) la “frontera de las áreas temáticas” puede ser producto de la clasificación fuerte en términos de Bernstein (1989).

Continuando específicamente con el análisis de las producciones nacionales, no podemos dejar de mencionar el diagnóstico realizado por el Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho Nacionales en conjunto con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y el Ministerio de Educación y Deportes (durante los años 2015-2016). En ese marco se identifican aspectos para la mejora en la enseñanza del Derecho. Estos se vinculan con un cambio necesario en 1) el perfil profesional de los docentes, haciendo foco en la articulación entre saberes teóricos y prácticos en las clases, el favorecimiento de aprendizajes significativos no memorísticos, y el uso de nuevas tecnologías; 2) los cambios curriculares, con especial referencia en las estrategias de enseñanza, que debieran favorecer la enseñanza de la complejidad y el abordaje a través de análisis de casos, simulaciones, y práctica profesional; y 3) la ética y práctica profesional, atendiendo a que la formación práctica debiera darse al interior de todas las asignaturas (y no solamente en el ciclo curricular de la “práctica”) *y haciendo énfasis en que el ethos profesional que se forme tenga especial vinculación con los ideales de la democracia constitucional* (las cursivas son nuestras)<sup>11</sup>.

---

11 Puede ampliarse con la lectura del documento *Lineamientos para la mejora de la formación*

De algún modo, los artículos relevados dan cuenta de las preocupaciones que aquí se documentan.

Un aspecto a señalar es que la revista *Academia* comienza a publicarse en el año 2003, y que el documento elaborado en 2016 y 2017 casi coincide con las configuraciones temáticas de la revista. En este sentido, la revista parece formar parte de la construcción de ese discurso sobre la mejora. Otra consideración especial a señalar es el resaltado en cursivas del párrafo anterior. Esta preocupación identificada acerca del ethos profesional del abogado no aparece con fuerza en las producciones nacionales, a excepción del trabajo de Böhmer (2003, primer número de la revista *Academia*). En este artículo el autor propone que la concepción de la enseñanza del Derecho depende de la concepción del papel de los profesionales del Derecho en el esquema más amplio de las instituciones políticas, particularmente el papel de los jueces.

... Los métodos de enseñanza siempre dependerán de una particular concepción de lo normativo, de la profesión y del diagnóstico social. La aspiración del presente trabajo consiste en afirmar que ésta o cualquier otra propuesta de modificación de los métodos de enseñanza de lo jurídico no puede ser ajena a cierto diagnóstico de lo que sucede en la sociedad, sus fallas, y de alguna sugerencia para solucionarlas. Nuestra profesión es única en su inmediata responsabilidad social, y la historia argentina lo relata de manera trágica a quien quiera oírlo. Las excusas que nos dábamos para eludir esa responsabilidad ya no sirven, y sólo queda el cinismo o asumirla sin beneficio de inventario... (Böhmer, 2003, p. 34)

Desde esta perspectiva la presencia débil de deliberación en las aulas, la transmisión como estrategia privilegiada, se transforma en un requisito exigido por el sistema, no es una falla curricular de las facultades ni una deficiencia pedagógica de los docentes.

Por último, es posible analizar las producciones desde el campo más amplio de la enseñanza.

Si tomamos la categorización de Porlán (2017) mencionada más arriba en relación a los modelos de enseñanza, los trabajos de la revista sistematizados en este

---

*del profesional en Derecho en el marco de las reformas legislativas nacionales.* Disponible en: <http://archivo2016.justicia2020.gob.ar/wp-content/uploads/2016/09/Documento-Lineamientos-Final.pdf>

documento ofrecen indicios para cuestionar prácticas de enseñanza exclusivamente ofrecidas en el marco del primero de los modelos. Sin embargo, este cuestionamiento al modelo se origina en lo que se describe como una realidad presente, actual y hegemónica en las aulas de las facultades de Derecho. Además, en los artículos publicados se torna evidente que la preocupación data de principios de 1900. Asimismo, se han referido trabajos que abordan la perspectiva de los saberes de la práctica, del mismo modo que el modelo propuesto por Porlán. Surge entonces la pregunta, inevitable: ¿Por qué es tan difícil el cambio? ¿Se trata solamente de la formación docente? ¿O debemos detenernos con absoluta profundidad en los aportes de Böhmer? De ser así ¿cómo superar la hegemonía del modelo de la transmisión y de la práctica desde una perspectiva exclusivamente aplicacionista?

Cuando comenzamos la indagación sobre las publicaciones de la revista una de las preocupaciones eran las vacancias en el abordaje. Si bien resulta ambicioso, una de las vacancias es la de publicaciones acerca de la enseñanza de la investigación en Derecho, que aparece poco representada. Si uno de los propósitos de la formación de profesionales del Derecho es la investigación, creemos que sería deseable que aparezca con mayor presencia en las publicaciones. La otra vacancia ya mencionada es la referencia a la enseñanza de una perspectiva ética en la formación de abogados. Esta vacancia en particular puede evidenciar diferentes conceptualizaciones que exceden este trabajo, pero que queremos visibilizar. Las consideraciones éticas de cada profesión se enseñan aún sin que se lo proponga explícitamente. Se enseñan en el modelamiento que los profesores realizan en sus clases, en los modos de participación y en las actividades que se ofrecen, en los modos en los que el saber se propone para ser enseñado. No estamos refiriéndonos aquí a la presencia o ausencia de trabajos que tengan la expresión “enseñanza de la ética” en su título, sino a aquellos que refieran a la problematización de los abordajes y decisiones que en el marco de la enseñanza del Derecho, se hacen presente en las aulas.

Por último, y retomando la idea de que la revista *Academia* pueda crear un discurso con efectos de verdad acerca de la enseñanza del Derecho, no podemos dejar de mencionar (y celebrar) la oportunidad que la revista ofrece para la reflexión acerca de la enseñanza.

## Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2011). La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21.
- Argenti, N. (2013). En busca de la clase ideal. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 11(22), 159-180.
- Beloff, M., & Clérico, L. (2011). ¿Dictar o enseñar?: la experiencia de “Academia: revista sobre la enseñanza del Derecho” en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 9(17), 163-174.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Böhmer, M. F. (2003). Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 1(1), 13-34.
- Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. *Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación “didáctica de nivel superior” universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso.
- Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- Cappelletti, G. (2017). Enseñar una profesión, enseñar una práctica...¿ un problema?. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*.
- Cazares, M. E. P. (2012). Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 10(20), 31-49.
- Clérico, Laura (2004), Notas sobre los libros de ‘casos’ reconsiderados en el método de casos, *Academia. revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, N° 2, 13-41.
- Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México, Ciudad de México: Siglo XXI editores S.A.



- Foucault, M.(1996). *La arqueología del saber*. México, Ciudad de México:Siglo XXI editores S.A.
- Garay, A. F. (2009). La enseñanza del caso” Murbury vs. Madison”. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 7(13), 121-136.
- Goldschmidt, W. (2004). El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2(4), 125-132.
- Kennedy, D. (2007). Politizar el aula. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 5(10), 85-94.
- Leiva, A. D. (2007). La enseñanza del Derecho y la formación de los juristas en la primera mitad del siglo XX. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 5(10), 101-115.
- Lledó, J. A. P. (2007). Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 5(9), 85-189.
- Marino, T. (2009). ¿ Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí claro: en la Facultad de Derecho. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 7(13), 239-248.
- Murath, M. (2013). La metodología de los juicios simulados como una herramienta eficaz para la enseñanza del Derecho. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 11(21), 121-135.
- Porlán, R. (1993). La didáctica de las ciencias. Una disciplina emergente. *Cuadernos de pedagogía*, 210, 68-71.
- Porlán, R. (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. España, Madrid: Morata.
- Witker, J. (2007). La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. *Academia. revista sobre enseñanza del Derecho*, 5(10), 181-267.
- Ylarri, J. S. (2012). La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 10(20), 219-243.



## **O QUE DEVE SABER UM PROFESSOR DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA E ENSINO<sup>12</sup>**

### **WHAT A HISTORY TEACHER IN THE BRAZILIAN AMAZON SHOULD KNOW: REFLECTIONS ON HISTORY AND TEACHING**

### **LO QUE DEBE SABER UN PROFESOR DE HISTORIA EN LA AMAZONÍA BRASILEÑA: REFLEXIONES SOBRE HISTORIA Y ENSEÑANZA**

**Erinaldo Cavalcanti**

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa/Brasil)

e-mail: ericontadordehistorias@gmail.com

#### **Resumo**

O artigo faz uma reflexão sobre as principais temáticas de estudo que são ensinadas e aprendidas na formação inicial do professor de História. Analisa quais temas aparecem nas disciplinas obrigatórias sobre o ensino de história para compreender o lugar ocupado pelos debates sobre a educação histórica. Para tanto, utilizo as matrizes curriculares dos cursos oferecidos nas universidades federais, localizadas na região Amazônica do Brasil, como uma opção para problematizar o que se ensina e se aprende na formação do professor dessa área. As análises demonstram que as licenciaturas pesquisadas não têm priorizado as reflexões sobre o ensino de História e, praticamente, têm ignorado o debate sobre educação histórica durante o período de formação inicial dos professores.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Educação Histórica. Formação Docente.

#### **Resumen**

El artículo reflexiona sobre los principales temas de estudio que se enseñan y aprenden en la formación inicial del profesor de historia. Analiza qué temas aparecen en las asignaturas obligatorias de la enseñanza de la historia para

---

<sup>12</sup> Gostaria de agradecer às importantes críticas e sugestões dos membros pesquisadores do laboratório e grupo de pesquisa *iTempo* quando o texto foi debatido em nossos encontros.

comprender el lugar que ocupan los debates sobre educación histórica. Con este fin, utilizo las matrices curriculares de los cursos ofrecidos en las universidades federales, ubicadas en la región de Amazónica de Brasil, como una opción para discutir lo que se enseña y aprende en la educación de los maestros en esta área. Los análisis muestran que los cursos universitarios investigados no han priorizado las reflexiones sobre la enseñanza de la historia y, prácticamente, han ignorado el debate sobre la educación histórica durante el período de formación inicial del profesorado.

**Palabras clave:** Enseñanza de historia. Educación histórica. Formación del profesorado.

### **Abstract**

The article reflects on the main themes of study that are taught and learned in the initial formation of the history teacher. It analyzes which themes appear in the obligatory subjects of history teaching in order to understand the place occupied by debates on historical education. To this end, I use the curriculum matrices of the courses offered at federal universities, located in the Amazon region of Brazil, as an option to discuss what is taught and learned in the education of teachers in this area. The analyzes show that the researched undergraduate degrees have not prioritized the reflections on the teaching of history and, practically, have ignored the debate on historical education during the period of initial teacher education.

**Key words:** History teaching. Historical education. Teacher training.

### **Considerações iniciais**

Apresento nesse texto algumas reflexões sobre certas temáticas que são vivenciadas em termos de oferta de disciplinas nas licenciaturas em História oferecidas pelas universidades federais localizadas na região amazônica do Brasil. Problemático, especialmente, como as discussões sobre aprendizagem histórica aparecem nos cursos analisados. Para tanto, utilizo as matrizes curriculares das licenciaturas — também chamadas de Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Projeto Político Curricular (PPC) — como uma opção para problematizar alguns

objetos de estudo, ensino e aprendizagem nos referidos cursos. As análises demonstram que as licenciaturas pesquisadas têm tematizado, predominantemente, a história europeia e mantêm a clássica periodização quadripartite da História. Além disso, pouco tem se investido nas reflexões sobre ensino de História e, menos ainda, sobre aprendizagem e educação histórica.

As pesquisas que venho desenvolvendo sinalizam que a História, como ciência e espaço de formação de professores, no Brasil, não tem demonstrado muito interesse em relação ao ensino da própria área. Sobre o período de formação inicial, a História tem praticamente ignorado o debate sobre os fundamentos epistemológicos acerca do processo de aprendizagem histórica.

### **Situando o objeto de estudo e de pesquisa**

A formação docente é amplamente tematizada por diferentes pesquisadores e por distintos objetos de investigação, o que não significa que essa seja uma temática esgotada. As reflexões da literatura especializada sobre formação docente e aprendizagem histórica oferecem valiosas análises. Diferentes autores têm contribuindo com importantes reflexões e nos ajudam nas análises que desenvolvemos. De maneira especial são valiosas as análises de Caimi (2015), Monteiro (2007 e 2013), Schmidt (2019 e 2017), Rüsen (2011a, 2011b e 2011c) e Cavalcanti (2018a e 2018b). No âmbito da Educação Histórica, as reflexões sobre aprendizagem histórica, são igualmente valiosas e contribuem de forma significativa para o debate. Nos ajudam na análise, as contribuições de Schmidt e Urban (2018), Ramos e Cainelli (2015), Barca (2006), Evangelista e Triches (2006) e Silva e Rossato (2013).

As reflexões aqui apresentadas são resultantes do projeto *Ensino de História, Livro Didático e Formação Docente: entre práticas e representações* junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Unifesspa e ao Laboratório e Grupo de Pesquisa iTemnp. O projeto se dedica a analisar as matrizes curriculares das licenciaturas em História, oferecidas nas universidades federais do Brasil, para compreender como as discussões sobre ensino de História, livro didático e formação docente são problematizadas durante a formação inicial dos professores. Iniciei a pesquisa pelas universidades localizadas nas regiões Norte e Nordeste. Para este texto, as reflexões se concentram apenas nas matrizes curriculares das licenciaturas das universidades federais da região amazônica

do Brasil; portanto, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi incluída nessa amostragem.

### **Procedimentos metodológicos**

Para proceder metodologicamente, inicialmente optei por uma abordagem quantitativa, seguida de uma análise comparativa-qualitativa. De tal modo, identifiquei quantos componentes curriculares obrigatórios as matrizes ofertam e quais as principais temáticas estudadas nas referidas disciplinas. Em seguida, passei a registrar quantos componentes são destinados para os debates sobre o ensino de História e quantos são direcionados para as reflexões sobre aprendizagem. Esse procedimento permitiu identificar quanto tempo é destinado para cada temática durante o período de formação inicial dos professores de História.

É importante ressaltar que essa opção metodológica não se limita à contagem cronológica do tempo para cada conteúdo estudado. Mas, fundamentalmente, interessa-se por entender quais temáticas são estudadas e quanto tempo é garantido para o estudo de cada uma delas em termos de conteúdos. Esses dados permitem compreender e problematizar a divisão e distribuição do tempo entre os componentes curriculares. Essa divisão ocorre de forma tensa, por meio de disputas, de negociações e de enfrentamentos. Portanto, a divisão e a destruição do tempo não são naturais nem se limitam a uma questão matemática. Pelo contrário. É, antes de tudo, uma questão política tecida nas relações de poder fabricadas no próprio tempo.

Os documentos das referidas matrizes curriculares foram acessados e salvos na primeira etapa do projeto, que teve início no segundo semestre de 2016, com exceção da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), cujo curso foi criado no segundo semestre, em 2018. Portanto, é possível que algumas matrizes possam ter sofrido alterações nesse intervalo de tempo. As matrizes curriculares aqui analisadas são ofertadas nas sedes das respectivas instituições, com exceção da Universidade Federal do Tocantins (UFT), cuja matriz é do curso ofertado em Porto Nacional.

A primeira fase dessa parte da pesquisa consistiu em fazer um levantamento sobre quantas e quais instituições federais oferecem o curso de Licenciatura em História, bem como entender onde estão localizados geograficamente esses



curso. Em todos os estados que compõem a região amazônica, ao menos uma instituição oferece o curso de Licenciatura em História. Nesses termos, temos as seguintes instituições: Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Universidade Federal do Acre (Ufac), Universidade Federal do Amapá (Unifap), Universidade Federal do Pará (UFPA), Unifesspa, Ufopa, Universidade Federal de Rondônia (Unir), Universidade Federal de Roraima (UFRR), UFT, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Após esse primeiro levantamento, iniciamos o processo de busca das matrizes curriculares das referidas instituições. Entre as instituições pesquisadas, nem todas disponibilizam as referidas matrizes nos sites das faculdades e/ou dos institutos, como é o caso da Ufam e da Ufac. O acesso a esses documentos ocorreu graças à ajuda de amigos(as) professores(as) que atuam nessas instituições e nos disponibilizaram os documentos.

Para atender aos objetivos do presente artigo, um dos critérios metodológicos utilizados foi identificar, nas matrizes curriculares dos cursos, quantas e quais disciplinas obrigatórias eram oferecidas para debater as reflexões sobre aprendizagem, de maneira geral, e aprendizagem e Educação Histórica, de maneira mais específica. O passo seguinte foi analisar o lugar que ocupa(m) o(s) componente(s) curricular(es) na matriz de cada curso, sua carga horária, sua ementa, seus objetivos e suas referências bibliográficas.

### **As reflexões sobre aprendizagem e educação histórica nas matrizes curriculares**

O que se ensina, atualmente, nos cursos de licenciatura em História? Gostaria de ressaltar que não compreendo que exista qualquer elemento que condicione uma relação mecânica entre o que se encontra escrito e prescrito nas matrizes e sua aplicabilidade. Não existe força que estabeleça uma equivalência entre os enunciados das ementas e sua execução pelo docente responsável por ela. Entre o que está prescrito e o que é experienciado existe um universo de tensões, negociações e arranjos que promovem outras configurações para as disciplinas. Há muitas práticas desenvolvidas que não se encontram descritas nos documentos. Há muitos sujeitos atuando nesse palco e a encenação não segue a determinação irrestrita do roteiro oficial prescrito. Portanto, essas matrizes precisam ser pensadas como vestígios, como

indícios de um universo tenso, denso e complexo de questões em permanentes disputas e metamorfoses.

Nesse movimento de reflexão, podemos questionar, portanto, como se encontram configuradas as matrizes curriculares das licenciaturas em História no que tange à oferta de disciplinas por temáticas de estudo em cada período da graduação. O quadro abaixo apresenta a carga horária e a distribuição do número de disciplinas ligadas à chamada História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea nos cursos analisados.

**Tabela 1 – amostragem da configuração curricular das licenciaturas**

Instituição (ano de aprovação do PPC)	Carga horária total (horas)	Número de disciplinas				
		Total	História Antiga	História Medieval	História Moderna	História Contemporânea
Ufam, 2006	2.865	41	1	2	1	2
Unifap, 2007	3.420	44	2	1	2	2
UFMT 2009	3.268	39	2	2	2	2
UFPA, 2011	3.260	45	1	1	1	3
UFT, 2011	2.805	36	1	1	1	2
UFRR, 2012	2.810	38	1	1	1	2
Ufac, 2013	2.930	39	1	1	1	2
UFMA 2014	2.865	36	1	1	2	2
Unir, 2014	3.560	32	1	1	1	2
Unifesspa, 2017	3.216	45	1	1	2	2
Ufopa, 2018	3.470	37	1	1	1	2
Total	34.469	432	13	13	15	23

Fonte: elaboração própria

Como é possível perceber, as matrizes analisadas, em larga medida, organizam-se em termos de oferta de disciplinas por meio do modelo quadripartite europeu. Ao refinarmos a busca nas referidas matrizes, sobre quais componentes curriculares se encarregam especificamente das reflexões sobre a “aprendi-

zagem histórica”, como categoria conceitual/analítica fundamentada na ciência histórica, por exemplo, os resultados não são nada animadores.

Das 11 licenciaturas pesquisadas, apenas uma oferece uma disciplina obrigatória, com objetivos e referências bibliográficas que tematizam a aprendizagem histórica, problematizada por meio da educação histórica, que compreende uma categoria e um campo pertencentes à História como ciência de referência. Nesse sentido, podemos afirmar que o curso de História da Unifesspa o único curso de licenciatura em História oferecido nos *campi* sede das universidades federais que compõem a região amazônica.

A matriz curricular do curso de História da Unifesspa define que a construção da Educação Histórica se encontra entre as habilidades e competências instituídas nesse curso. A disciplina voltada a dar conta dessa competência é “Didática e Educação Histórica” que, de acordo com sua ementa, propõe-se à a fazer uma análise sobre a Educação histórica como forma de pensar a relação do ensino com a produção de conhecimento historiográfico.

A constatação de que apenas uma das instituições apresenta reflexões sobre a aprendizagem histórica e/ou educação histórica não significa que as demais ignorem as questões que envolvem o processo de aprendizagem entre seus graduandos. Mesmo não pautando a aprendizagem histórica, a problematização sobre aprendizagem — de forma geral — aparece na disciplina de “Psicologia da Educação” e/ou, em menor número, na disciplina denominada “Didática”.

De acordo com as matrizes curriculares, com exceção do curso oferecido na Unifesspa, todas as demais alocam as reflexões sobre aprendizagem no componente curricular denominado “Psicologia da Educação”. Ou seja, 10 das 11 matrizes, aqui analisadas, entendem que as análises que envolvem aprendizagem devem ser experienciadas pelas reflexões promovidas pela “área” da Psicologia. Do total de 10 cursos, sete também abrem espaço para o debate sobre aprendizagem em outro componente curricular denominado “Didática”. Em menor número, o debate sobre aprendizagem também aparece nas disciplinas de “Estágio Supervisionado” e “Metodologia e Prática de Ensino”. O Quadro 2 a seguir ajuda a visualizar o panorama da distribuição da temática “aprendizagem” entre os componentes curriculares e suas respectivas instituições.

**Tabela 2 – relação das disciplinas sobre aprendizagem**

<b>Disciplinas obrigatórias que abordam aprendizagem</b>	<b>Relação das Instituições (siglas)</b>	<b>Total</b>
Psicologia da Educação	Ufam, Unifap, UFMT, UFPA, UFT, UFRR, Ufac, UFMA, Unir, Ufopa	10
Didática	Ufam, UFMT, UFT, UFRR, Ufac, Unir, Ufopa	7
Estágio Supervisionado	Ufam, UFPA, Ufac, Ufopa	4
Metodologia e Ensino de História	Unifap, UFT	2
Práticas de Ensino	UFPA, Ufac	2
Didática da História ou Educação Histórica	Unifesspa	1

Fonte: elaboração própria

O binômio ensino e aprendizagem — ora escrito “ensino-aprendizagem” — é a tônica que permeia todos os componentes curriculares das 10 instituições pesquisadas. Em alguns casos, ocorre alguma variação no título do componente curricular e nos enunciados das ementas. Mas, em linhas gerais, as disciplinas se propõem a refletir o processo do que consideram como ensino e aprendizagem.

Quando analisamos o texto das matrizes curriculares, em diversas passagens encontramos discussões que ressaltam a importância de focar no processo de ensino e aprendizagem durante a formação inicial de seus profissionais. No entanto, essas questões não aparecem nas ementas dos componentes curriculares dos cursos analisados. Ou seja, expressa-se como sendo importante e necessária a reflexão sobre ensino e aprendizagem, mas não se identifica, na redação dos ementários, sinais que apontem essa preocupação. As disciplinas de conteúdos específicos do campo historiográfico, por exemplo, não demonstram indícios em que as reflexões das temáticas estudadas nesses componentes dialogam com as questões sobre o ensino e a aprendizagem de cada tema trabalhado nesses respectivos componentes.

Ao analisar as temáticas presentes nas demais ementas das matrizes curriculares, até o momento analisadas, percebe-se uma completa ausência do debate sobre a aprendizagem histórica e sobre o ensino de História. Os objetivos de estudo registrados nos ementários mencionam apenas os conteúdos a se-

rem ensinados aos futuros professores. Não há nenhuma menção sobre o processo cognitivo de aprendizagem histórica. Predomina uma absoluta ausência no que tange às reflexões que envolvem as diferentes capacidades cognitivas pelas quais se aprende e se ensina História. Nada é mencionado acerca de como os conteúdos expostos nas ementas podem ser trabalhados na educação básica, haja vista ser esse o espaço de atuação onde irá trabalhar aquele profissional que está sendo formado. Há um silêncio estarrecedor sobre o ensino de História, aprendizagem histórica e, igualmente, sobre as singularidades dos jovens a quem os futuros professores irão ensinar.

A ausência dessas problemáticas de estudo pode sugerir, portanto, que no entender dos docentes responsáveis pela construção das matrizes curriculares o debate sobre aprendizagem histórica e o ensino da própria área não é importante. Em outras palavras, a permanência dessas lacunas também pode indicar que, para uma parte dos professores formadores que atua nos respectivos cursos analisados, os conhecimentos sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula bastam para a formação do professor de História.

Não podemos perder de vista que estamos analisando as matrizes curriculares das licenciaturas, em que estão sendo formados os professores de História para atuar na educação básica. Pela leitura das matrizes curriculares, não seria inverossímil afirmar que, para que o futuro professor possa dar aula de História, é suficiente que ele conheça o conteúdo a ser ministrado, haja vista que as ementas não propõem nenhuma reflexão sobre o ensino de História e/ou a metodologia do ensino de História.

### **Considerações finais**

A partir das disciplinas e suas respectivas ementas, é possível afirmar que os cursos de licenciatura na região Amazônica — e, quiçá, no Brasil — estruturaram sua configuração pautando a seleção do conteúdo a ser ensinado em cada disciplina. Quando muito, apresentam alguns enunciados sobre metodologias do ensino de História. Pelo lugar ocupado nas ementas, fica perceptível que a questão sobre aprendizagem não diz respeito à História como ciência. Talvez seja esse o motivo pelo qual o debate sobre “aprendizagem histórica” praticamente inexistia nas graduações; ao menos não se encontram nos documentos prescritos. Talvez seja essa a razão pela qual as reflexões sobre “aprendizagem

em geral” sejam atribuídas às disciplinas de outras área do conhecimento, oferecidas em outros departamentos.

Percebe-se que as ementas priorizam, essencialmente, a exposição de conteúdos como elemento central na formação dos futuros profissionais formados nessa ciência. O foco das disciplinas, ao que parece, é efetivamente a transmissão do conteúdo. Pelos ementários das matrizes analisadas, percebe-se uma formação profissional centrada nos conteúdos e voltada, predominantemente, para o passado longínquo. Dito de outra forma, as matrizes apresentam as temáticas de estudos sem oferecer indícios que permitam perceber relações com o presente. Ou seja, os passados são apresentados como conteúdos distantes no tempo e no espaço, sem conexão com o presente; um passado apenas passado e não um passado como invenção do presente.

As reflexões sobre aprendizagem histórica parecem permanecer estranhas para a maioria dos estudantes de graduação durante sua formação nas universidades federais do Brasil. As matrizes curriculares, pelas quais são formados os professores de História, têm disponibilizado pouco tempo para se refletir sobre o ensino dessa disciplina e, menos ainda, para se debater e compreender as relações que envolvem as capacidades cognitivas pelas quais se aprende historicamente. É possível afirmar, pelos currículos dos cursos de formação docente, que uma larga parcela dos professores formados nesses cursos desconhece o debate especializado sobre a aprendizagem histórica.

## Referências

- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, Número Especial, (164), 93–112.
- Caimi, F. E. (2015). O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, 21(2), 105-124.
- Cavalcanti, E. V. (2018a). A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, 34(72), 249-267.
- Cavalcanti, E. V. (2018b). História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. *Antíteses*, 11(22), 520-537.

- Evangelista, O. y Triches, J. (2006). Ensino de História, Didática de História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000–2005). *Educar em Revista*, Curitiba, Número Especial, (164), 33–55.
- Monteiro, A. M. (2007). *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Monteiro, A. M. (2013). Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, 2(3), 19–42.
- Ramos, M. E. T. y Cainelli, M. R. (2015). A Educação Histórica como campo investigativo. *Diálogos*. Maringá, 19(01), 11–27.
- Rüsen, J. (2011a). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Em M. A. Schmidt, I. Barca e E. de Rezende (orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino de história* (pp. 23–40). Curitiba: Editora da UFPR.
- Rüsen, J. (2011b). Aprendizado histórico. In. Schmidt, M. A.; Barca, I.; Martins, E. R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 41–78.
- Rüsen, J. (2011c). Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In. Schmidt, M. A.; Barca, I.; Martins, E. R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 78–92.
- Schmidt, M. A. (2019). O historiador e a pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*, 35(74), 35–53.
- Schmidt, M. A. (2017). Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clio & Asociados - La historia enseñada*, (24), 26–37.
- Schmidt, M. A. y Urban, C. (2018). Afinal, o que é Educação Histórica?, 01(01), 31–71.
- Silva, C. B. y Rossato, L. (2013). A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. *Revista História Hoje*, 2(3), 65–85.





**ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA DE ZARAGOZA  
EN LA CELEBRACIÓN DE SUS CENTENARIOS: CONSTRUCCIÓN DE  
IDENTIDADES URBANAS Y FOMENTO DE LA CIUDADANÍA ESPACIAL**

**TEACHING GEOGRAPHY AND HISTORY IN THE CITY OF ZARAGOZA FOR  
THE CENTENNIALS CELEBRATION. BUILDING URBAN IDENTITIES AND  
SPATIAL CITIZENSHIP**

**Rafael de Miguel González, María Sebastián López, Pilar Rivero Gracia**

Depto. Didáctica Lenguas y CC. HH. y Sociales. Grupo de investigación Argos.

Universidad de Zaragoza

rafaelmg@unizar.es

**Resumen.** En 2018 se han organizado y realizado diversas actividades de conmemoración de diversos centenarios y acontecimientos históricos singulares de Zaragoza, en especial, el noveno centenario de la conquista de Zaragoza en 1118, que supuso el final de la taifa de Saraqusta y la progresiva consideración como capital, primero del Reino de Aragón, luego de la Corona de Aragón. Este programa incluye un programa divulgativo (<http://zaragoza18.es>) basado en un ejercicio de educación geográfica, histórica y patrimonial, tanto en contextos no formales como formales, para el ciudadano en general, y para los escolares en particular.

Una de las principales actividades ha sido una exposición itinerante denominada “Conoce Zaragoza, quiere a tu ciudad”. El objetivo principal de la misma es presentar, de manera didáctica e instructiva, los contenidos geográficos, históricos y artísticos que han definido a Zaragoza en los siglos pasados, y mostrar los personajes, lugares, acontecimientos y monumentos que la han caracterizado en su devenir histórico.

La exposición, ha sido llevada a diversos centros de Educación Primaria y Secundaria, así como a centros cívicos municipales, con el propósito de establecer un imaginario colectivo sobre el espacio y el tiempo de la capital aragonesa. A partir de una serie de mapas sobre la geografía, la historia y el patrimonio urbanístico de la ciudad se repasa y amplía el conocimiento sobre Zaragoza, pero

sobre todo se refuerza la identidad de los zaragozanos con su espacio diario de vida y se fomenta el sentimiento de ciudadanía con la capital de Aragón.

**Palabras clave:** Zaragoza, ciudadanía espacial, centenario, identidad, espacio urbano, historia urbana.

**Abstract.** In 2018, several commemoration activities of various centennials of Zaragoza have been organized and carried out, especially the ninth centenary of the conquest of Zaragoza in 1118, which marked the end of the Saragusta taifa and the progressive consideration as capital, first of the Kingdom of Aragon, then of the Crown of Aragon. This program includes an informative program (<http://zaragoza18.es>) based on an exercise in geographic, historical and heritage education, both in non-formal and formal contexts, for the citizen in general, and for schoolchildren in particular.

One of the main activities has been an itinerant exhibition called “Know Zaragoza, love your city”. Its main objective is to present, in an instructive manner, the geographical, historical and artistic contents that have defined Zaragoza in the past centuries, and show the characters, places, events and monuments that have characterized it in its historical evolution.

The exhibition has been taken to various Primary and Secondary schools, as well as to municipal civic centers, with the purpose of establishing a collective imaginary about the space and time of the Aragonese capital. From a series of maps on the geography, history and urban heritage of the city, knowledge about Zaragoza is reviewed and expanded, but above all, the identity of the Zaragozans is reinforced with their daily living space and the feeling is encouraged. of citizenship with the capital of Aragon. This communication exposes the students' response to various educational activities based on the resources of the exhibition.

**Key words:** Zaragoza, spatial citizenship, centennial, identity, urban space, urban history.

## **Introducción**

Las actividades de conmemoración de los centenarios de 2018 incluyen un programa divulgativo para todos los zaragozanos en general, cuya actividad

principal ha consistido en la realización de una exposición itinerante denominada Conoce Zaragoza, quiere a tu ciudad.

El objetivo principal de la misma es presentar, de manera didáctica e instructiva, los contenidos geográficos, históricos y artísticos que han definido a Zaragoza en los siglos pasados y, mostrar los personajes, lugares, acontecimientos y monumentos que la han caracterizado en su devenir histórico y que suponen una lectura del presente para construir el futuro de la ciudadanía zaragozana (De Miguel, 2018). Y hacerlo especialmente integrando el aprendizaje de la geografía y la historia de manera integrada (De Miguel, 2007), cuestión que no suele darse en contextos formales debido a la disociación de los contenidos curriculares.

*Conoce Zaragoza, quiere a tu ciudad* pretende dar a conocer —a un alumnado más joven—, repasar y ampliar —a estudiantes de ciclos superiores— el conocimiento sobre Zaragoza, pero sobre todo reforzar la identidad de los ciudadanos con su espacio diario de vida y fomentar el sentimiento de ciudadanía con la capital de Aragón.

A pesar de tener como referencias previas otras exposiciones y proyectos didácticos (Bañares *et al.*, 2012) (Zúñiga *et al.*, 2017) (Rivero y Guillén, 2017). La exposición, se ha perfilado como el mejor laboratorio para reinventar la disciplina geográfica puesto que, supone la utilización por parte de usuarios no expertos de técnicas y herramientas propias de esta ciencia para uso personal y comunitario, lo que en términos científicos se conoce como neogeografía (Goodchild, 2008: 1).

Los usuarios no especializados (en este caso mayoritariamente alumnos de primaria y secundaria), encuentran en las herramientas geográficas una ventana al mundo que conocen y respecto al cual, pueden interpretar y generar nueva información para favorecer los procesos de participación, gobernanza y democracia colaborativa.

A lo largo de su ciclo formativo el alumnado comienza a controlar su propio entorno, adquiriendo mayores competencias geográficas en la medida en la que esta es su escenario de vida, ya que necesita conocerlo para desenvolverse diariamente. En los contextos actuales de cambio en el uso de procedimientos y técnicas geográficas, se desdibujan los límites entre los roles tradicionales de productores y consumidor de información geográfica (Rana y Joliveau, 2007:

5), poniéndose de manifiesto la necesidad de un conocimiento más exhaustivo y actualizado del espacio de vida por parte del ciudadano.

Con este contexto de referencia ha sido diseñada la exposición *Conoce Zaragoza, quiere a tu ciudad*, la cual se ha estructurado en 12 grandes secciones que siguiendo un orden cronológico, aportan información documental y cartográfica al visitante (Ilustración 1).

**Ilustración 1.**



Fuente: Montaje expositivo en el IES Goya de Zaragoza, fotografía tomada por los autores.

### **Objetivos y competencias a adquirir**

Como se ha mencionado anteriormente, el principal objetivo de esta exposición es presentar, de manera didáctica e instructiva, los contenidos geográficos, históricos y artísticos que han definido a Zaragoza en los siglos pasados.

A su vez, se han establecido los siguientes objetivos específicos relacionados con los resultados de aprendizaje:

- Dotar de formación de pensamiento espacial y conocimiento cartográfico al alumnado de primaria y secundaria.
- Enseñar a leer mapas para realizar una valoración crítica de la cartografía.

- Ser capaces de identificar patrones en la variación espacial de la información geoespacial.
- Mejorar la percepción del espacio a través del análisis cartográfico.
- Utilizar la cartografía temática como herramienta educativa dentro del aula.
- Emplear de manera didáctica la exposición cartográfica.

Las actividades han sido diseñadas para la promover la adquisición de la siguientes competencias específicas:

- Obtener información espacial y social a partir de la observación, de la cartografía y de otras fuentes documentales, así como desarrollar las habilidades espaciales de localización, distribución y representación de la información geográfica, comprendiendo las dimensiones espaciales de los fenómenos.
- Conocer los lugares y lo que significan para las personas respondiendo cuestiones del tipo: ¿Cómo son los lugares?, ¿cuáles eran y son sus elementos y sus características diferenciadoras?, ¿cómo afectan a la vida de las personas?, ¿cómo actúan las personas en diferentes lugares?.
- Desarrollar el sentido de identidad.
- Identificar, entender y explicar cómo son las relaciones entre el espacio y la sociedad, cómo varían y cómo van cambiando a lo largo del tiempo.
- Utilizar el conocimiento y las habilidades geográficas para actuar de forma sostenible y ejercer sus derechos y sus deberes, es decir, resolver problemas y tomar decisiones en la vida diaria, de tal manera que se haga un uso del espacio de manera justa, segura y estética, y ser agentes responsables y consecuentes a todos los niveles.

## **Metodología**

Sintetizamos en este apartado las dos principales fases de elaboración del proyecto; (i) diseño del plan expositivo y de las actividades didácticas; (ii) diseño de encuestas para medir el grado de aprendizaje.

### **Diseño del plan expositivo**

La exposición y las actividades vinculadas a ella han sido diseñada de acuerdo a la propuesta de Plan de exposición (Exhibition brief) planteada por Alonso (2010), quien define como cuatro los parámetros principales de una exposición

didáctica itinerante: (i) título, (ii) naturaleza de la exposición, (iii) material expositivo, (iv) visitantes (Alonso et al, 2010: 31).

### **Título y fecha de referencia**

Con el título de la exposición se pretende transmitir al gran público una idea principal: conocer el territorio te permite valorarlo, analizarlo y promover medidas que contribuyan al cambio en tu espacio de vida. En el momento de la impresión final de los paneles del proyecto se contaba con toda la información actualizada a 2018, por lo que la cartografía relativa a equipamientos y servicios está actualizada a ese mismo año.

### **Naturaleza de la exposición**

Según su naturaleza, las características principales son: (i) su función documental, puesto que está principalmente ligada al valor informativo y científico de los objetos; (ii) su disposición intencional del mensaje, que es contextualizada: enfocada en centrar el mensaje a través de una interrelación de valores; (iii) que es temporal y portátil (figura 2) con una duración limitada, además, por su diseño integrado y facilidad de instalación y transporte, se pudo instalar en distintos espacios; (iv) por la extensión del contenido es polivalente: permite diversos niveles de lectura según diferente mentalidad, nivel de formación y edad; (v) desde el punto de vista del público es además interactiva, puesto que algunos paneles realizan preguntas al visitante con el propósito de involucrarlo en su lectura y hacerle participativo a lo largo de su recorrido.

### **Material expositivo**

Este proyecto se basa en el acercamiento de información espacial a usuarios no expertos utilizando la cartografía temática analógica y digital como herramienta de comunicación para conseguir que sean capaces de extraer conclusiones en relación a su entorno. Para esto es necesario preparar el material teniendo en cuenta (i) la temática, (ii) el nivel de complejidad, (iii) el formato y (iv) el diseño cartográfico.

En referencia al nivel de complejidad, se comienza con cartografía muy sencilla apoyada en imágenes aéreas (Ilustración 2) y progresivamente se incluyen más niveles de información temática y un mayor grado de detalle (Ilustración



2). De este modo, se entrena al visitante en mejorar su proceso de lectura de mapas, consiguiendo que incremente su nivel de formación al respecto para abordar con mayor garantía la interpretación de los mapas que muestran más información y presentan un sistema de codificación cartográfica de mayor nivel.

**Ilustración 2.**



Fuente: elaboración propia por los autores.

### **Público objetivo o visitantes**

El público objetivo es un usuario no experto en información espacial, sintetizado en: alumnos de primaria, estudiantes de secundaria y visitantes en centros cívicos. Se trata de acercarlo a la misma graduando la complejidad de los mapas y ofreciéndole la cartografía como una herramienta que le permita valorar el patrimonio aragonés, las condiciones de vida que caracterizan su entorno, las actuaciones públicas que se realizan para mejorarlas, etc.

Como ya se ha mencionado en anteriores apartados esta exposición enlaza con el concepto de Neogeografía en la medida en la que asume que la tecnología y las herramientas geográficas han democratizado el uso de la información espacial. En la actualidad el público no experto utiliza y genera geodatos de manera no formal para sus actividades personales y sociales y para los procesos de gobernanza y participación ciudadana.

## Diseño del encuestas para medir el grado de aprendizaje

De cara a pulsar el grado de conocimiento histórico, espacial y cartográfico de los estudiantes antes y después de la realización de las actividades de la exposición, se diseñó una encuesta descriptiva. Con ella se extrae la información necesaria para: (i) definir y caracterizar el grado de conocimiento de los estudiantes; (ii) determinar las relaciones de causa y efecto entre los fenómenos. El resultado es una encuesta compuesta de dos apartados: 12 ítems que comienza con preguntas de control y que se centra en preguntas abiertas de respuesta múltiple con el fin de motivar la participación del alumnado (Tabla 1). A su vez, con el fin de medir (i) cuestiones relativas a la orientación; (ii) la noción del espacio de vida de los estudiantes; (iii) el conocimiento de los lugares más emblemáticos de su ciudad (identidad), se les entregó una ortofoto sobre la que marcar estos aspectos, antes y después de la revisión cartográfica de la exposición.

**Tabla 1 . Modelo de encuesta realizado.**

NOMBRE DEL CENTRO:
FECHA:
ENCUESTA REALIZADA:      PREVIA A LA VISITA      POSTERIOR A LA VISITA
CONTESTA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS
¿A qué curso vas?
¿Es Zaragoza tu ciudad?, ¿por qué?
¿Cuál es actualmente la población de Zaragoza?
¿Sabes cómo se llamaba en época romana Zaragoza?
¿Quién habitó Zaragoza después de los romanos?
¿Qué ocurrió en 1118?
¿Por qué el emblema de Zaragoza es un león?
¿Serías capaz de decir dos acontecimientos que ocurrieron durante la Baja Edad Media en Zaragoza?
¿Qué es la Lonja?
¿En qué año se construyó el Pilar?
¿Qué año fue la Exposición Internacional de Zaragoza?
¿Cuál crees que es el acontecimiento más importante de la historia de Zaragoza?, ¿por qué?

### Ilustración 3.



Fuente: elaboración propia por los autores.

### Principales resultados

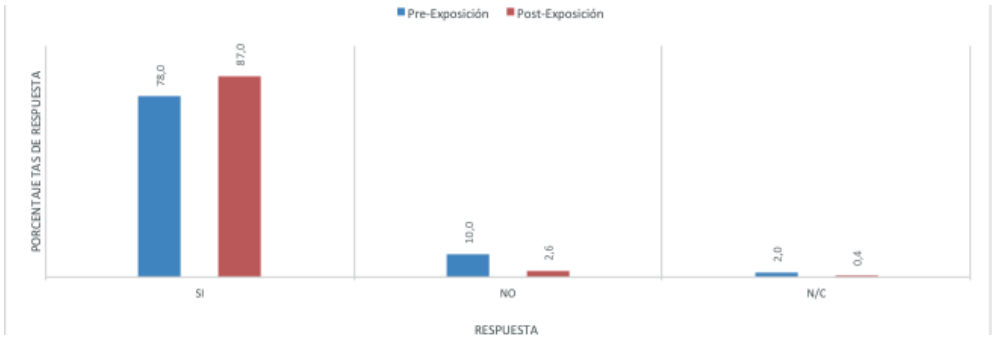
En primer lugar debe resaltarse que el número total de encuestas realizadas ha sido de 246 (contabilizadas como una la previa y posterior), cumplimentadas mayoritariamente por alumnos de tercer ciclo Educación Primaria y por los primeros cursos de Educación Secundaria (Tabla 2). La distribución geográfica de la misma ha intentado abarcar la mayor cantidad de zonas escolares de la ciudad de Zaragoza y en cuanto a su temporalidad ha sido realizada desde octubre hasta marzo de 2019.

**Tabla 2. Distribución de las encuesta por cursos**

Curso	Número de encuestas
5º de primaria	89
6º de primaria	108
3º de la E.S.O	21
4º de la E.S.O	28
TOTAL	246

En cuanto a la pregunta 2 (Ilustración 4) la gran mayoría ha contestado que sí (78 %) siendo la explicación más común aportada la que “nací ahí.” No obstante, lo más relevante es que hay un aumento en el porcentaje de contestaciones afirmativas una vez se ha realizado la visita, disminuyendo el número de respuestas no sabe, no contesta y aumentando el sentimiento de identidad para aquellos encuestados que no han nacido en Zaragoza.

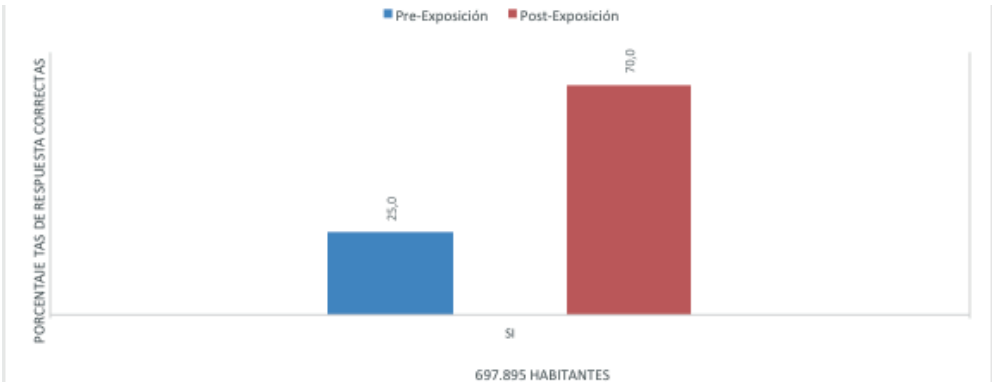
**Ilustración 4.** *¿Es Zaragoza tu ciudad?, ¿por qué?*



Fuente: elaboración propia por los autores.

El dato todavía resulta más sorprendente en la respuesta de preguntas cómo ¿cuál es la población actual de Zaragoza? (Ilustración 5); ya que solo en un 25 % conocen la cifra aproximada de la población de su localidad siendo mayoritariamente (más de 75 %) alumnos de secundaria. Esta información aumenta tras la visita y realización de las actividades de la exposición.

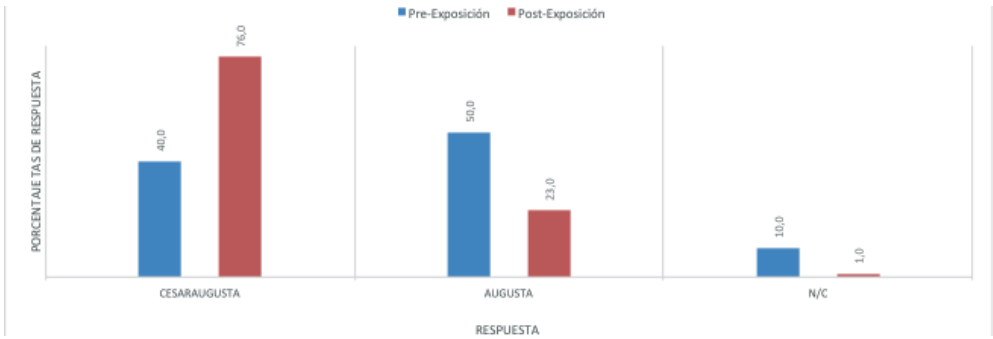
**Ilustración 5.** *¿Cuál es actualmente la población de Zaragoza?*



Fuente: elaboración propia por los autores.

El resto de las preguntas, observan igualmente un aumento significativo en el grado de acierto de los temas histórico-culturales que se les presenta. Siendo destacable que la pregunta 3 (Ilustración 6), relativa al nombre de la ciudad en época romana es la que más acierto tiene antes y después de la visita. Por el contrario, la número 6 ¿qué ocurrió en 1118? junto con la 10 ¿en qué año se construyó el Pilar? son las *más desconocidas* por los estudiantes y las que más variabilidad de respuestas han dado. Aunque uno de los acontecimientos más importantes que destacan los estudiantes es cuando “no explotaron las bombas en la basílica del Pilar”.

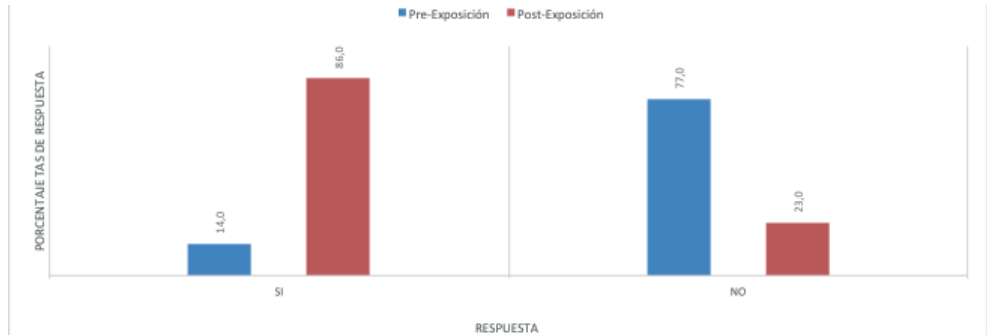
**Ilustración 6.** ¿Sabes cómo se llamaba en época romana Zaragoza?



Fuente: elaboración propia por los autores.

En cuanto a la adquisición de la competencia espacial (Ilustración 7), podemos decir que se observa un aumento de capacidad de lectura cartográfica, los alumnos son capaces de localizar el norte, su casa, su colegio y al menos 2 monumentos históricos una vez han recorrido y realizado las actividades.

**Ilustración 7.** Aumento en el porcentaje de localización de principales hitos con su espacio del vida tras la visita a la exposición.



Fuente: elaboración propia por los autores.

## Conclusiones y discusión

En primer lugar algunos autores defienden que esta democratización tiene una serie de limitaciones (Haklay, 2013: 56). Desde la perspectiva de este trabajo se considera que el acceso a información geolocalizada parece superado, sin embargo uno de estos límites aparece a la hora de utilizar información espacial enriquecida con información temática, en concreto sociodemográfica y de accesibilidad. En este caso el alumnado y usuario no experto no encuentra la facilidad de uso y sobre todo las herramientas de interpretación necesarias que le permitan razonar más allá de la observación generando un análisis más profundo de la realidad espacial en la que vive.

Bajo estas premisas, se considera que iniciativas como la presentada en este proyecto, dotan al ciudadano del conocimiento suficiente para argumentar de una forma colectiva y reflexionada en los procesos de planificación y gestión urbanas. Esto se pone de manifiesto en las respuestas aportadas por los alumnos tras la visita a la exposición.

El alumnado, sin información adicional sobre su ciudad (número de habitantes, zonas verdes, monumentos históricos relevantes...) no son capaces de realizar una valoración de su ciudad y su entorno de vida. Sin embargo, tras realizar la visita a la exposición y comprobar las diferentes variables que intervienen en la ordenación territorial de Zaragoza, ofrecen mucho más su opinión e interactúan con el espacio. De esta manera, a la vez que refuerzan la adquisición de las categorías esenciales de pensamiento histórico (sucesión, duración, cambio y permanencia, causalidad, relevancia) van madurando su pensamiento espacial y comprendiendo que determinados acontecimientos de la historia de sus ciudades se produjeron en localizaciones muy concretas: el río, la muralla, el Ensanche, la Catedral, etc. Y que siguen siendo actualmente escenarios de su vida diaria en una ciudad con la que interactúan, favoreciéndose así la ciudadanía espacial: un sentimiento de apropiación del espacio urbano que se refuerza a diario compartiendo información espacial sobre el mismo.

Por todo ello, resulta evidente que la «ciencia ciudadana» puede abarcar mucho más que la simple recolección de datos y tiene el potencial de posibilitar la participación de la sociedad con su ciudad o territorio de residencia. Iniciativas de este tipo cubren la exigencia de la ciudadanía, conjugando prácticas de gestión (aumento de las relaciones con los agentes del conocimiento y partici-

pación de ciudadanos) en los procesos de toma de decisiones. Desde este equipo de investigación se apuesta por soluciones híbridas que permiten enriquecer la información espacial a partir no solo de la visualización y recolección de datos, sino de herramientas de trabajo colaborativas que ayuden, entre otros aspectos, a jerarquizar y crear opinión sobre las actuaciones, a favorecer la gestión eficiente, o a realizar un seguimiento de las actuaciones en el territorio.

Por último, concluir que este trabajo, pone en valor la exposición cartográfica como un referente fundamental para desarrollar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En un momento como este, en el que la disponibilidad y desagregación de la información es exponencialmente creciente, la representación visual de la información territorial, y particularmente la cartográfica, constituye uno de los saberes esenciales para la comprensión de un territorio.

Así mismo, nos gustaría resaltar que, tras la primera valoración general de las encuestas podemos extraer 3 conclusiones principales: (i) el gran valor de los mapas como instrumento educativo para comunicar una realidad que permita al receptor del mensaje desarrollar sus capacidades intelectuales, cognitivas, procedimentales y actitudinales; (ii) la exposición didáctica resulta una magnífica herramienta de difusión de la realidad territorial y de reflexión crítica del paisaje urbano.

## Referencias bibliográficas

- Bañares, L., Lozano, A., Moreno, P., Rivero, P. y Vicén, M.J. (2012). La ciudad de los niños como medio de transformación del entorno urbano a través de la participación infantil. En N. de Alba *et al.* (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 485-492). Sevilla: Diada Editora.
- De Miguel, R. (2007). Enseñar geografía desde la historia y el arte: apuntes culturales del territorio aragonés. *Iber, didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 52, 110-119.
- De Miguel, R. (2018). *Zaragoza: arquitectura, urbanismo y patrimonio cultural. La ciudad del pasado proyectada en la construcción del futuro*. Zaragoza: Gobierno de Aragón y Real Academia de Nobles y Bellas Artes de San Luis de Zaragoza.



- Goodchild, M. (2008). *Assertion and authority: the science of user-generated geographic content*. Berkeley, University of California.
- Haklay, M. (2013). Neogeography and the delusion of democratization. *Environment and Planning*, 45(1), 55-69.
- Rana y Joliveau, T. (2009). Neogeography: an extension of mainstream geography for everyone made by everyone. *Journal of Location Based Services*, 3(2), 75-81.
- Rivero, P. y Guillén, M. (2017). Proyecto Civitas: Una iniciativa de ciencia ciudadana y educación patrimonial con el profesorado de ciencias sociales como destinatario. En R. Martínez *et al.* (Ed.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 268-276). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Zúñiga, M. Sebastián, M., Pueyo, A. y de Miguel, R. (2017). Creating public opinion and developing spatial citizenship through maps: the case of Zaragoza, Spain. *European Journal of Geography*, 8(5), 62-76.

**A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS ESTUDANTES  
PORTUGUESES DO ENSINO SECUNDÁRIO A PARTIR DOS VÍDEOS DE  
HISTÓRIA NO YOUTUBE**

**EL APRENDIZAJE HISTÓRICO DE JOVENES ESTUDIANTES PORTUGUESES  
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE LOS VIDEOS DE HISTORIA DE  
YOUTUBE**

**THE HISTORICAL LEARNING OF HIGH SCHOOL PORTUGUESE YOUNG  
STUDENTS FROM YOUTUBE HISTORY VIDEOS**

**Marcelo Fronza**

Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais  
(GPEDUH/Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil), Laboratório de Pesquisa em  
Educação Histórica (LAPEDUH/Universidade Federal do Paraná, Brasil), Centro de In-  
vestigação Transdisciplinar (CITCEM) - “Cultura, Espaço e Memória”

(Universidade do Porto, Portugal)

fronzam34@yahoo.com.br

**Resumo.** Esta investigação tem como finalidade compreender as formas como os jovens estudantes portugueses fazem escolhas que mobilizam a geração de sentido histórico (Rüsen, 2015) por meio da inferência de evidências audiovisuais quando confrontados com vídeos de história do *YouTube*. Com isso, busco investigar processos históricos ligados à relação entre interculturalidade e o novo humanismo (Rüsen, 2014, 2015) e o princípio da “burdening history” investigada por Bodo von Borries (2016). A interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário e humanista da diferença cultural (RÜSEN, 2014). Por meio de um instrumento de pesquisa, construído a partir dos princípios da investigação qualitativa (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005), pesquisei as ideias históricas de jovens estudantes portugueses do ensino secundário no 11º ano de duas escolas da rede pública do norte de Portugal. Busco compreender como esses sujeitos inferem evidências audiovisuais quando apresentados aos conflitos presentes no processo da conquista e colonização europeia sobre os povos da América, por meio do confronto de três vídeos do

*YouTube* sobre este tema histórico. Os resultados da investigação constataam que as pesquisas relativas à evidência histórica (Shemilt, 2009; Ashby, 2006; Simão, 2015; Vieira, 2015) permitem concluir que é possível entender como válida a ideia de evidência audiovisual quando inferida no confronto narrativo de artefatos da cultura histórica como os vídeos do *YouTube* que mobilizam, nos jovens portugueses, escolhas pautadas na geração de sentido de orientação histórica a partir da dimensão do sofrimento humano.

**Palavras-chave:** Educação Histórica, Evidências audiovisuais, Vídeos do *YouTube*, Interculturalidade.

**Resumen.** Esta investigación tiene como objetivo comprender las formas en que los jóvenes estudiantes portugueses toman decisiones que movilizan la generación de sentido histórico (Rüsen, 2015) a través de la inferencia de evidencia audiovisual cuando se enfrentan a videos de historia de *YouTube*. Con esto, busco investigar procesos históricos vinculados a la relación entre la interculturalidad y el nuevo humanismo (Rüsen, 2014, 2015) y el principio de “*burdening history*” investigado por Bodo von Borries (2016). La interculturalidad parte del principio del reconocimiento igualitario y humanista de la diferencia cultural (Rüsen, 2014). A través de un instrumento de investigación, construido sobre los principios de la investigación cualitativa (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005), investigo las ideas históricas de los jóvenes estudiantes portugueses de secundaria en el 11º grado de dos escuelas de la red pública del norte de Portugal. Busco entender cómo estos sujetos infieren evidencia audiovisual cuando se presentan a los conflictos en el proceso de conquista y colonización europea sobre los pueblos de América a través de la confrontación de tres videos de *YouTube* sobre este tema histórico. Los resultados de la investigación muestran que la investigación sobre evidencia histórica (Shemilt, 2009; Ashby, 2006; Simão, 2015; Vieira, 2015) nos permite concluir que es posible entender como válida la idea de evidencia audiovisual cuando se infiere en la confrontación narrativa de artefatos de la cultura histórica, como videos de *YouTube* que movilizan, en los jóvenes portugueses, decisiones basadas en la generación de un sentido de orientación histórica fundamentada en la dimensión del sufrimiento humano.

**Palabras clave:** Educación histórica, Evidencia audiovisual, Videos de *YouTube*, Interculturalidad.

**Abstract.** This research aims to understand the ways in which Portuguese young students make choices that mobilize the generation of historical meaning (Rüsen, 2015) through the inference of audiovisual evidence when confronted with YouTube history videos. With this, I seek to investigate historical processes linked to the relationship between interculturality and the new humanism (Rüsen, 2014, 2015) and the principle of “burdening history” investigated by Bodo von Borries (2016). Interculturality starts from the principle of egalitarian and humanistic recognition of cultural difference (Rüsen, 2014). Through a research instrument, built on the principles of qualitative research (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005), I research the historical ideas of Portuguese high school young students in the 11th grade of two public schools from the north of Portugal. I seek to understand how these subjects infer audiovisual evidence when presented to the conflicts present in the process of European conquest and colonization over the peoples of America, by confronting three YouTube videos about this historical theme. The research results show that research about historical evidence (Shemilt, 2009; Ashby, 2006; Simão, 2015; Vieira, 2015) allows us to conclude that it is possible to understand as valid the idea of audiovisual evidence when inferred in the confrontation narrative of artifacts from historical culture such as YouTube videos that mobilize, in Portuguese young people, choices based on the generation of a sense of historical orientation from the human suffering dimension.

**Key words:** Historical Education, Audiovisual evidence, YouTube videos, Interculturality.

## **Introdução**

Esta investigação está relacionada com o projeto de pesquisa *A aprendizagem histórica dos jovens estudantes brasileiros e portugueses a partir das narrativas históricas visuais* vinculado ao meu estágio pós-doutoral realizado no Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” (CITCEM) na Universidade do Porto em Portugal.

Tenho como finalidade compreender as formas como os jovens estudantes fazem escolhas que mobilizam a geração de sentido histórico (Rüsen, 2015) por meio da inferência de evidências audiovisuais quando confrontados com vídeos de história do YouTube. Com isso, busco investigar processos históricos ligados à relação entre interculturalidade e o novo humanismo (Rüsen, 2014, 2015) e o princípio da *“burdening history”* investigada por Bodo von Borries (2016), que propõe que o fardo da história possa para ser superado pela interpretação multiperceptivada que institui a controvérsia proporcionada pela autocrítica na teoria da história.

A interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário e humanista da diferença cultural (Rüsen, 2014). Nesse sentido, a formação intercultural de professores de história e a produção de conhecimentos históricos na escola ou fora dela devem se basear nos critérios de cognição histórica, orientados por princípios e propósitos baseados na ciência da história (Schmidt, 2009).

Para construir a categoria de evidência audiovisual a partir dos vídeos de história do *YouTube* utilizarei de um conceito advindo da epistemologia da história tais como: a evidência histórica.

### **Marco teórico da evidência audiovisual**

No que diz respeito à evidência histórica, considero como fundamental compreender que a mesma não é fonte histórica, mas sim a plausibilidade ou adequação do conjunto de vestígios em relação a uma afirmação histórica (Ashby, 2006).

A evidência histórica se situa entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas) (Ashby, 2003; Simão, 2015).

Por meio dessa conceitualização, podemos entender a ideia de evidência histórica “visual”, pois a iconografia pictórica histórica podem ser compreendidas como artefatos da cultura histórica, pois a evidência desenvolvida pelas dimensões estética, política, cognitiva e ética da cultura histórica mobiliza a geração de sentido de orientação temporal nos estudantes (Vieira, 2015; Rüsen, 2015).

Evidências audiovisuais são, por sua natureza, narrativas históricas (áudio) visuais, por isso se deve investigar as ideias dos jovens estudantes a partir de

histórias em quadrinhos, videogames, filmes e *websites* da Internet, como o *YouTube*. As evidências audiovisuais permitem investigar como os jovens se percebem, interpretam, orientam e motivam historicamente no fluxo temporal entre experiências passadas, presentes e futuras.

Para instigar a compreensão histórica dos estudantes, essas narrativas permitem que os jovens construam historicamente suas posições políticas, estéticas, cognitivas e éticas para enfrentar os desafios que enfrentam em sua práxis de vida (RÜSEN, 2007).

### **Para uma investigação sobre as ideias de evidencia audiovisual de jovens estudantes secundaristas portugueses a partir de vídeos do YouTube**

#### ***Metodologia***

Assim, por meio de um instrumento de pesquisa, construído a partir dos princípios da investigação qualitativa (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005), pesquisei as ideias históricas de jovens estudantes portugueses do ensino secundário de duas escolas da rede pública do norte de Portugal.

Busco compreender como esses sujeitos inferem evidências audiovisuais quando apresentados aos conflitos presentes no processo da conquista e colonização europeia sobre os povos da América, por meio do confronto de três vídeos do *YouTube* sobre este tema histórico.

O público-alvo da investigação são 35 jovens estudantes<sup>13</sup>, com idades entre 16 e 17 anos (uma com 21 anos), de duas turmas do 11º ano de 2 escolas públicas que estudam no ensino secundário nas cidades de Paredes (14 estudantes) e Santo Tirso (21 estudantes), norte de Portugal.

A questão de investigação que fundamenta essa pesquisa é: *que escolhas históricas fazem os jovens estudantes quando são confrontados com diferentes versões de vídeos de história do YouTube?*

O instrumento de pesquisa contém perguntas abertas e fechadas a partir de um questionário entendido como um estudo-piloto, cujo objetivo é diagnosticar como os jovens fazem escolhas históricas quando são confrontados com

---

13 Os jovens estudantes são representados neste trabalho por nomes fictícios escolhidos por eles mesmos.

três versões de vídeos do *YouTube* sobre a História da colonização europeia sobre os povos da América.

O instrumento de pesquisa foi aplicado nas manhãs dos dias 04 e 20 de fevereiro de 2019 com a duração de 90 min. nas aulas, mais o intervalo em Paredes e Santo Tirso, respectivamente.

O primeiro vídeo, denominado “500 anos de história do Brasil” é a versão A, do *Nostalgia* que é um dos maiores canais sobre cultura pop do Brasil. Seu criador e apresentador, o designer paulista Felipe Castanhari desenvolve vídeos educacionais de História e Ciências Naturais.

**Ilustração 1**



Fonte: Versão A: Screenshot do arquivo de vídeo NOSTALGIA HISTÓRIA T1 – 500 anos em 1 hora / História do Brasil (Castanhari, 2017, setembro 7), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q7E4XrfGGnE&t=98s>.

Seus vídeos de História são assessorados pelo historiador Caio Vinícius, formado pela Universidade de São Paulo e seu antigo professor do Ensino Médio (Rocha, 2018). Esse vídeo possuía 5.695.444 visualizações em 25 de abril de 2019.

O segundo vídeo, versão B, é chamado “Ciclo do Ouro” no canal Débora Aladim é a versão B.



## Ilustração 2



Fonte: Versão B: *Screenshot* do arquivo de vídeo RESUMO DE HISTÓRIA: CICLO DO OURO - Em Ouro preto, MG! (Débora Aladim) (Aladim, 2018, junho 18), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7tMLDOID9rw&t=709s>

Em 2019, Débora Aladim é estudante de História da Universidade Federal de Minas Gerais e produz os conteúdos de seu canal, focados principalmente em dicas de estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, além de abordar fatos e curiosidades da vida universitária. Figura entre um dos 5 maiores canais educacionais do *YouTube* brasileiro (Rocha, 2018). Esse vídeo possuía 152.989 visualizações em 25 de abril de 2019.

O terceiro vídeo, chamado de “*O que foi a Revolta dos Búzios?*” é a versão C. O canal “PhCôrtes” foi criado em 2015 por Pedro Henrique Côrtes, mais conhecido como Ph Côrtes, abriu um dos seus vídeos para protestar contra a morte de cinco jovens negros no Rio de Janeiro com apenas 13 anos com a seguinte frase: “Você vive no Brasil? É jovem? É negro? Vive em favelas ou bairros periféricos? Sim, eu queria ser mais delicado ao dizer isso, mas você tem 25 vezes mais chance de ser assassinado do que jovens brancos brasileiros!”.

### Ilustração 3



Fonte: Versão C: *Screenshot* do arquivo de vídeo O QUE FOI A REVOLTA DOS BÚZIOS – MEUS HERÓIS NEGROS BRASILEIROS. PhCôrtés (Côrtés, 2018, agosto 20), disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=MsG8T\\_Bfypk&t=598s](https://www.youtube.com/watch?v=MsG8T_Bfypk&t=598s)

Ph Côrtés, em 23 de novembro de 2015, começa o quadro “*Meus heróis negros*” inspirado, entre outros, pelos vídeos de história do canal *Nostalgia* de Felipe Castanhari, por obras historiográficas e histórias em quadrinhos sobre história do povo afro-brasileiro. Esse vídeo possuía 2.182 visualizações no dia 25 de abril de 2019.

#### **Resultados: Investigação sobre ideias de jovens estudantes sobre a colonização da América**

A pergunta investigativa foi inspirada nas questões do livro didático inglês *Skill in History* (Shuter & Child, 1990) e tem como objetivo diagnosticar os conteúdos substantivos e os nomes próprios que os jovens entendem como significativos (Rüsen, 2007). A questão a ser abordada é: “*A partir das versões A, B, e C, quais as situações do passado que você acha mais significativas? Por quê?*”

A questão referente a quais situações do passado os jovens consideraram que são significativas levou à redução de dados representada na tabela 1, que expressa como esses sujeitos mobilizaram categorias quando justificaram suas respostas a partir das três operações da consciência histórica (Rüsen, 2001):

**Tabela 1. As situações do passado significativas**

Operações mentais	Categorias mobilizadoras		Nº de jovens*	
Experiência histórica	Colonização do Brasil por Portugal	Relação com a economia do ouro em Minas Gerais/Brasil	8	14
		Procura, descoberta e extração e uso do ouro		
		Guerra dos Emboabas (vitória de Portugal)		
		Situação financeira e desperdício do ouro por Portugal		
		Opressão do rei de Portugal em busca do ouro	4	
		Inconfidência Mineira		
		História do Brasil		
		Colonização do Brasil	2	
		Brasil exportava açúcar e café para a Europa		
		Histórias da relação entre Brasil e Portugal	2	
	Escravidão no Brasil	Escravidão	2	7
		Escravidão dos negros africanos e de índios americanos		
		Abolição da escravidão	2*	
		Escravidão e democracia	2	
		Escravos	2*	
		Classes baixas escravizadas por povos superiores		
	Desigualdade social	Discriminação social	1	2
		Desigualdade de classe	1	
	Racismo no Brasil	Racismo contra os negros brasileiros	1	1

Operações mentais	Categorias mobilizadoras		Nº de jovens*	
Interpretação histórica	Relação com a política	História nacional	9	14
		Regimes políticos	3	
		Revoltas e guerras	2	
	Relação com a economia	Sistema colonial português	5	8
		Economia do ouro em Minas Gerais	3	
	Relação com o social e o cultural	Antagonismos sociais (escravização)	3	5
		Opressão racial	1	
		Relativismo histórico	1	
Orientação histórica	Relação com a explicação histórica	Referência implícita à explicação histórica	16	24
		Referência explícita à explicação histórica	3	
		Explicação geral	3	
		Explicação perspectivada	1	
		Explicação detalhada	1	
	Relação do passado com o presente	Significância histórica coletiva	7	12
		Significância histórica para o autoconhecimento	5	
	Relação com a interculturalidade (história da humanidade)		8	
	Relação estética com o passado		3	
	Relação com a aprendizagem histórica		3	
	Relação com a verdade histórica		1	
	Não responderam			4
* Algumas categorias estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica.				

Fonte: Autor, 2019.

A partir dos dados empíricos presentes na tabela 1 construí as categorias que podem facilitar na compreensão das características da evidência audiovisual.

### ***Evidência enquanto conhecimento histórico substantivo***

*Colonização do Brasil* (Nina, F, 16 anos, Santo Tirso).

*A Inconfidência Mineira* (Karl Marx, M, 16 anos, Santo Tirso).

*Versão A, porque fala-nos da escravidão, democracia...* (Jack, F, 16 anos, Paredes)

*A escravidão* (Ragnar Rodrigues, M, 16 anos, Paredes).

Esses jovens estudantes indicaram somente as situações do passado mais significativas, mas não justificaram o porquê dessa escolha. Destaco que predominaram as citações relativas ao conteúdos presentes no currículo e nos livros didáticos, tais como a colonização do Brasil e a escravidão.

*Acho que foi a [versão] A, porque fala da história do Brasil e de Portugal* (Kurt Girl, F, 16 anos, Paredes).

*1º - O Brasil possuir tantos produtos importantes, como o café e o açúcar, pois exportava a vários países da Europa, por exemplo* (Skinny C, F, 16 anos, Santo Tirso).

*A versão B, pois foi muito importante para Portugal, uma vez que conseguiu ultrapassar a situação financeira* (El Presidente, M, 17 anos, Paredes).

*[A versão] B, pois fala do ouro encontrado no Brasil e como Portugal o desperdiçou* (Palmira, F, 17 anos, Santo Tirso).

Já esses jovens procuraram justificar a escolha dos conceitos substantivos por meio de interpretações políticas ou econômicas. É importante notar que Kurt Girl, El Presidente e Palmira procuraram explicitar a relação de exploração e interdependência entre Brasil e Portugal.

### ***Evidência enquanto sujeito histórico coletivo***

*Os escravos, porque definiu a vida de muita gente* (Costibias, M, 17 anos, Paredes).

Costibias apresentou a ideia de um sujeito histórico coletivo ao indicar que os escravos influenciaram a vida de outros. É perceptível uma concepção relacional da história para esse jovem.

### ***Evidência enquanto síntese histórica***

*Situação A [versão A], pois é o resumo geral de todas as situações* (Freddie The Queen, F, 16 anos, Paredes).

*Acho mais significativa a versão A, pois acho que é a que retrata melhor* (Happy, F, 17 anos, Paredes).

*Versão A, porque explica a história do Brasil em geral* (João Félix, F, 16 anos, Paredes).

Com relação a essa categoria três jovens destacaram a qualidade de síntese desses vídeos de *YouTube*. A síntese é expressa pelas ideias de resumo, retrato ou “história do Brasil em geral”. Predomina aqui uma concepção da evidência enquanto espelho do passado.

### ***Evidência enquanto grande perspectiva***

*Para mim, a situação do passado que achei mais significativa é a versão A, pois abrange uma história maior e não só umas partes da história como nas versões B e C* (Milena, F, 17 anos, Santo Tirso).

Milena entende que a versão A desenvolve uma interpretação histórica abrangente em relação às versões B e C. Ela valoriza a ideia de um quadro histórico mais completo em relação às perspectivas mais específicas da História.

### ***Evidência enquanto explicação histórica***

*A versão B, porque explica como era a extração do ouro e a influência de Portugal e como era a situação vivida no Brasil com a procura do ouro e [a] opressão do rei para obter o ouro do Brasil* (Isabel, F, 21 anos, Paredes).

Isabel compreende que a versão B apresenta uma explicação histórica sobre a relação de exploração econômica do Brasil por Portugal. Ela indica que as relações interculturais entre Brasil e Portugal eram desiguais.

### ***Evidência enquanto relação do passado com o presente***

*A versão A. Porque o conteúdo é bem explicado, vai mesmo no fundo da questão, e explica daí até a atualidade (Rakan, M, 16 anos, Paredes).*

Aqui Rakan compreende que a versão A explica bem o conteúdo porque abarca as questões que se apresentam no século XXI para dar sentido ao processo de colonização. Percebe-se um princípio de geração de sentido temporal nessa forma de argumentação que busca relacionar o passado com o presente.

### ***Evidência enquanto autoconhecimento***

*A versão A, pois explica as histórias de dois países (Portugal e Brasil), ensinando-nos que estes dois estão, de alguma forma, relacionados (Cherryl Blossom, F, 16 anos, Paredes).*

*[A versão] B, pois achei interessante a história de Minas Gerais e a sua relação com o ouro (Hamster, F, 16 anos, Santo Tirso).*

A resposta de Cherry Blossom é claramente de teor intercultural, pois entende que a versão A, pois ensina os jovens sobre a história entre Brasil e Portugal de um modo relacional e interdependente. Já Hamster crê como significativa a ligação entre a história de Minas Gerais e o ouro expressa pela versão B.

### ***Evidência enquanto relativismo histórico***

*Na minha opinião, a História é importante. Não acho nenhum período de tempo mais significativo. Simplesmente existem todos numa corrente histórica (Catriona Mckenzie, F, anos, Santo Tirso).*

Catriona Mckenzie apresenta uma visão relativista da história na medida em que não acredita que determinadas situações do passado são mais significativas do que outras, pois estão imersas num fluxo temporal contínuo.



### ***Evidência enquanto perspectiva***

*Acho a mais significativa a versão B devido à explicação que levou ao desenvolvimento de determinada visão (Rosdrey of Rivia, M, 16 anos, Santo Tirso).*

A versão B mobilizou em Rosdrey de Rivia uma explicação histórica que apresenta para ele uma perspectiva claramente definida do processo histórico narrado.

### ***Evidência enquanto antagonismo social***

*A partir das versões A, B e C a situação do passado que eu achei mais significativa foi a abolição/fim da escravidão, pois a desigualdade é algo que não me agrada. Além disso, acho injusto naquela época as classes mais baixas serem escravizadas por povos superiores (Leonor, F, 17 anos, Santo Tirso).*

*A escravização dos negros africanos e de índios americanos, pois explica a presente discriminação social que existe na atual sociedade (Indiga, F, 16 anos, Paredes).*

*Acho mais significativa a situação que o PhCôrtés falou sobre os negros brasileiros e do assunto racismo, pois é um assunto que dura até os dias de hoje (Flor, F, 17 anos, Santo Tirso).*

Essas três jovens apresentam uma abordagem que compreendem a evidência enquanto antagonismo social. Leonor entende que escravidão alimentou a injustiça e a desigualdade durante a colonização portuguesa no Brasil. Já Indiga e Flor apontam que a discriminação social e o racismo são processos resultantes da escravização de negros africanos. Portanto, para essas três estudantes a escravização influencia de modo traumático os problemas que ainda afligem Brasil e Portugal no século XXI. Apresentam, portanto, explicações que geram sentido de orientação temporal em seu processo de aprendizagem histórica.

## **Discussão**

### ***Considerações finais***

Os resultados da investigação nos permitem compreender que as evidências audiovisuais permitem aos jovens revelar critérios vinculados a cognição histórica situada que avaliam as maneiras pelas quais esses jovens se carregam de experiências passadas e que fornecem valores e significados históricos que fazem sentido à sua vida prática e orientam a formação histórica como um processo criativo de autoconhecimento.

Investigar a relação das construção de evidências dos jovens com as formas narrativas específicas geradas por vídeos de história do *YouTube*. A hipótese de que os jovens fazem escolhas históricas quando são confrontados com evidências audiovisuais está confirmada.

Esses resultados constataam a hipótese de que as pesquisas relativas à evidência histórica (Shemilt, 2009; Ashby, 2006; Simão, 2015; Vieira, 2015) permitem concluir que é possível entender como válida a ideia de evidência audiovisual quando inferida no confronto narrativo de artefatos da cultura histórica como os vídeos do *YouTube* que mobilizam, nos jovens portugueses, escolhas pautadas na geração de sentido de orientação histórica a partir da dimensão sofrimento humano. As evidências audiovisuais são condutoras para a produção de narrativas que os estudantes constroem para si na relação que mantêm com a escola e na orientação temporal da práxis social.

## **Referências**

- Aladim, Débora (2018, junho 18). Resumo de História: Ciclo do Ouro - Em Ouro preto, MG! (Débora Aladim) [arquivo em vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7tMLDROID9rw&t=709s>
- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In Barca, I. (Ed.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

- Ashby, R. (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar*, Curitiba, Especial, 151-170.
- Borries, B. V. (2016). Lidando com histórias difíceis. In: Schmidt, M. A., Fronza, M., & Nechi, L. P. (Eds.). *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W.A. Editores, pp. 32-54.
- Castanhari, Felipe (2017, setembro 7). Nostalgia História T1 – 500 anos em 1 hora / História do Brasil [arquivo em vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q7E4XrfGGnE&t=98s>
- Côrtes, Pedro Henrique (2018, agosto 20). O que foi a Revolta dos Búzios – Meus Heróis Negros Brasileiros. PhCôrtes [arquivo em vídeo]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=MsG8T\\_Bfypk&t=598s](https://www.youtube.com/watch?v=MsG8T_Bfypk&t=598s)
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rocha, B. L. (2018). *Narrativas históricas digitais: uma análise de vídeos de história no YouTube*. (Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em História). Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil, Cuiabá.
- Rüsen, J. (2001). *A razão histórica: Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.
- Rüsen, J. (2007). *História viva: Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB.
- Rüsen, J. (2014). *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes.
- Rüsen, J. (2015). Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. In Schmidt, M. A., Barca, I., Fronza, M., & Nechi, L. P. (Eds.). *Humanismo e didática da história (Jörn Rüsen)*. Curitiba: W. A. Editores, pp. 19-42.
- Schmidt, M. A. (2009). Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In Schmidt, M. A., & Barca, I. (Eds.). *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, pp. 21-50.

- Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents making sense of history. In Syncox, L., & Wilschut, A. (Eds.). *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History*. Charlotte, North carolina: IAP.
- Simão, A. C. G. L. L. (jan.-abr./2015). Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. *Diálogos* (Maringá. Online), v. 19, n.1, 181-198.
- Vieira, J. L. L. (2015). *Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de história*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Brasil, Curitiba.



# RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA FORMACIÓN SOCIOPOLÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

## TEACHING RESOURCES FOR SOCIOPOLITICAL KNOWLEDGE IN SECONDARY EDUCATION STUDENTS

**Concha Fuentes Moreno, Núria Gil Duran**

Universidad de Barcelona, Universidad Rovira i Virgili

conchafuentes@ub.edu

**Resumen.** La comunicación que se presenta tiene como objetivo la explicación y el esbozo de los primeros resultados de la investigación titulada: “Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales” (I+D EDU 2015-65621-C3-3R) realizada por el grupo de investigación DHIGECS de la Universidad de Barcelona.

Considerando investigaciones precedentes realizadas por el grupo, se constata del papel fundamental que debe tener el conocimiento histórico en la construcción de la dimensión social y ciudadana en los estudiantes. La hipótesis inicial partía de las evidentes dificultades que presentan los adolescentes a la hora de construir sus identidades y su conciencia ciudadana, empleando el análisis y la reflexión crítica, tendiendo a imitar las representaciones sociales dominantes sin ningún tipo de conciencia crítica al respecto.

Partiendo de las hipótesis iniciales y los objetivos trazados, se procedió a la elaboración de materiales didácticos en forma de unidades didácticas que respondieran a las demandas exigidas. Los temas tratados fueron los siguientes: Mujeres y revolución industrial; Atenas el origen de la democracia; Los amores de mi vida; Totalitarismos y Democracias.

**Palabras clave:** Ciudadanía, Unidades didácticas, competencias, didáctica de la historia, aprendizaje por descubrimiento.

**Abstract.** The paper presented aims to explain and outline the first results of the research entitled: “Development of socio-political training for a dem-

ocratic citizenship: design and implementation of teaching materials in Social Sciences” (R&D EDU 2015-65621-C3-3R) done by the DHIGECS research group of the University of Barcelona. Considering previous research carried out by the group, it is based on the fundamental role that historical knowledge should have in the construction of the social and citizen dimension in students. The initial hypothesis was based on the obvious difficulties that teenagers present when building their identities and their citizen conscience, using the analysis and critical reflection, tending to imitate the dominant social representations without any critical awareness in this regard. Based on the initial hypotheses and the objectives set, the teaching materials were developed in the form of didactic units that responded to the demands demanded. The topics discussed were the following: Women and industrial revolution; Athens the origin of democracy; The loves of my life; Totalitarianisms and Democracies.

**Key words:** Citizenship, lessons, competences, teaching and learning history, learning by discovery.

### **Presentación**

La comunicación que se presenta tiene como objetivo el análisis del valor formativo de unas secuencias didácticas elaboradas como resultado de la investigación titulada “Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales” (i+D EDU 2015-65621-C3-3R) realizada por el grupo de investigación DHIGECS de la Universidad de Barcelona.

Considerando investigaciones precedentes realizadas por el grupo, se parte del papel fundamental que tiene el conocimiento histórico en la construcción de la dimensión social y ciudadana en los estudiantes. Por ello, defendemos el valor formativo que tiene la historia escolar como elemento que estructura el pensamiento crítico tan necesario en nuestra sociedad actual donde abundan los canales de obtención de información, pero donde, más que nunca, son necesarios instrumentos para su lectura crítica.



### ***Objetivos y marco teórico***

La necesidad de construir una ciudadanía responsable y activa es una realidad contemplada reiteradamente en los currículums escolares oficiales y una preocupación para las sociedades democráticas. En este sentido, en el currículum actual catalán (decreto 187, 2015) se alude expresamente la necesidad de formar a los estudiantes en la dimensión ciudadana en estos términos:

1. Formarse un criterio propio sobre los problemas sociales relevantes para desarrollar el pensamiento crítico.
2. Participar activamente y de manera comprometida en proyectos para ejercer derechos, deberes y responsabilidades propias de una sociedad democrática.
3. Pronunciarse y comprometerse en la defensa de la justicia, la libertad y la igualdad entre hombre y mujeres.

De investigaciones anteriores (López-Facal, Gómez, Miralles y Prats, 2017; Schulz, Ainley, Cox y Friedman, 2018) se constata que los estudiantes no llegan a asumir un nivel adecuado de consecución de la dimensión social y ciudadana que se contempla en los currículums (Miralles, Gómez, Monteagudo, 2012; Ortuño, Gómez, 2012). A la vez también se advierten las importantes dificultades que presentan los adolescentes a la hora de construir su conciencia ciudadana y su identidad personal y social, tendiendo a asumir las representaciones sociales dominantes sin ningún elemento crítico. De esta forma, resulta imprescindible ayudar a los adolescentes a reinterpretar su papel en la sociedad y convertirse en elementos activos y participativos. Es, en este contexto, donde la materia de historia se perfila como esencial en la formación ciudadana de los estudiantes, siempre y cuando se emplee una didáctica apropiada que inste a la reflexión, el análisis y la interpretación. Así pues, resulta imperioso substituir el tradicional método expositivo, donde la historia se presenta como un conocimiento cerrado, por un método alternativo donde la indagación y la construcción de conocimiento por parte del propio alumno se convierte en el protagonista (Prats, Santacana, 2011). En este sentido, se parte de la premisa que resulta posible mejorar la formación ciudadana si se modifica la didáctica del aula, diseñando, implementando y evaluando materiales didácticos que promuevan la competencia social (Fuentes, Sabido, Albert, 2019).

En este contexto es donde se enmarca la investigación que se presenta, siendo los siguientes los objetivos los que se trazaron:

1. Formar al alumnado en la competencia social y ciudadana haciendo incidencia en la alfabetización digital como instrumento para construir culturas de aprendizaje críticas e inclusivas.
2. Proporcionar al profesorado en formación o en activo materiales docentes de libre acceso con metodologías didácticas que faciliten el aprendizaje por descubrimiento.
3. Implementar y experimentar los materiales didácticos elaborados en centros escolares de educación secundaria.
4. Analizar la capacidad formativa de dichos materiales implementados en el aula.

### ***Descripción de las secuencias didáctica***

Con el horizonte en los objetivos de la investigación que se han comentado anteriormente, y con la hipótesis inicial que subraya la relación que se establece entre una didáctica innovadora en las aulas de historia y la mejora de la competencia social y ciudadana, el grupo DHIGECS de la mano de profesorado experto e innovador en el área, diseñaron consensuadamente cinco secuencias didácticas que tenían como eje conductor el trabajo en las aulas de educación secundaria de la dimensión ciudadana y política en su sentido más amplio, y con temática variada: revolución industrial; Grecia clásica; totalitarismos y prevención de la violencia machista.

A la hora de proceder a su diseño se permitió autonomía a los grupos de trabajo, aunque se consideró necesario que todas las propuestas tuvieran unos ejes transversales comunes: metodología de aprendizaje por descubrimiento; perspectiva de género y trabajo competencial.

*“Atenas, el origen de la democracia”* es la primera de las propuestas que el grupo de investigación DHIGECS ha diseñado para trabajar la competencia social y ciudadana. El objetivo vertebrador de la secuencia didáctica es instar a la reflexión sobre las diversas formas de participar en la vida política, valorando la democracia como forma de gobierno más inclusiva. Para ello se toma como referencia el funcionamiento político de la polis de Atenas en la época clásica, tema contemplado en el currículum oficial de 1.º ESO de Ciencias Sociales de la

Generalitat de Catalunya (organización social, política y económica, la cultura y el arte en la Gracia clásica y helenística).

Siguiendo las directrices trazadas por el grupo de investigación, la metodología didáctica propuesta pasa por la aplicación del método indagativo basado en el análisis y la interpretación de las fuentes históricas y el desarrollo de la empatía, así como una gestión democrática del propio funcionamiento del aula, donde profesor y estudiante trabajan conjuntamente para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

Las competencias trabajadas son las siguientes:

1. **Ámbito social. Dimensión histórica:**

- Situar los hechos históricos relevantes dentro de una secuencia cronológica y contextualizarlos.
- Interpretar el pasado a partir de la búsqueda, el análisis y la validación de diferentes tipos de fuentes históricas, utilizando el vocabulario histórico adecuado.
- Razonar que el mundo actual es fruto de la interacción entre pasado y presente y que condiciona el futuro.
- Tomar conciencia de la identidad cultural y colectiva de los sujetos históricos.

2. **Ámbito social. Dimensión geográfica:**

- Analizar diferentes modelos de organización política, haciendo el análisis de las desigualdades que generan y haciendo propuestas de actuación.

3. **Ámbito social. Dimensión ciudadana:**

- Construir un pensamiento crítico y complejo para formarse una opinión propia y fundamentada de los hechos y fenómenos sociales.
- Ejercer de manera autónoma derechos y deberes para convivir y participar en una sociedad democrática.
- Posicionarse y comprometerse en la defensa de la justicia, la libertad y la igualdad entre hombres y mujeres.

4. **Ámbito lingüístico. Dimensión comprensión lectora.**

- Obtener información, interpretar y valorar el contenido de los textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para comprenderlos.

5. **Ámbito lingüístico. Dimensión comprensión escrita.**

- Planificar el escrito de acuerdo con la situación comunicativa a partir de la generación de ideas y de su organización.
6. **Ámbito lingüístico. Dimensión comunicación oral.**
- Emplear estrategias de interacción oral de acuerdo con la situación comunicativa por iniciar, mantener y acabar el discurso.

En estrecha relación con el desarrollo de las competencias comentadas, se vertebraron los objetivos didácticos siguientes:

1. Identificar las diversas formas en las que las personas pueden participar en la toma de decisiones.
2. Distinguir entre dictadura, democracia directa y democracia representativa.
3. Explicar el funcionamiento y los límites de la democracia ateniense.
4. Identificarse con los habitantes de Atenas y valorar su participación en la vida política.
5. Comparar algunos aspectos del funcionamiento del sistema político ateniense y el del español, especialmente referido a la participación ciudadana.
6. Leer, analizar e interpretar fuentes históricas de tipología diversa.

Todos los aspectos anteriormente tratados sobre competencias y objetivos se trasladan al diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la unidad. A grandes rasgos, quedan contempladas en el cuadro siguiente:

**Tabla 1. Participación en la toma de decisiones**

Objetivos	Identificación de las diversas formas en que las personas pueden participar en la toma de decisiones.
Desarrollo	Distinguir dictadura, democracia y democracia representativa.
Temporización	La profesora realiza una breve introducción sobre la toma de decisiones y proyecta una serie de ilustraciones sobre la participación en la vida política. Los estudiantes deben identificar el sentido de las ilustraciones y contestar preguntas del dossier.

**Tabla 2. Democracia ateniense**

Objetivos	Explicar el funcionamiento y los límites de la democracia ateniense.
Desarrollo	identificarse con los habitantes de Atenas y valorar su participación en la vida política.
Temporización	Leer, analizar e interpretar fuentes históricas de tipología diversa.

**Tabla 3. De la democracia ateniense a la actual**

Objetivos	Explicar el funcionamiento de los límites de la democracia ateniense.
Desarrollo	Identificarse con los habitantes de Atenas y valorar su participación en la vida política.
Temporización	Partiendo del debate realizado en las sesiones anteriores, esta sesión se dedicará a valorar las conclusiones y los puntos de vista expuestos, mediante la realización de un comunicado de prensa.
	1 sesión

**Tabla 4. Un ejemplo de democracia actual: el sistema político español**

Objetivos	Comparar algunos aspectos del funcionamiento del sistema político ateniense y el español, especialmente la participación de la ciudadanía.
Desarrollo	Partiendo el análisis de fuentes históricas, los estudiantes deben deducir las diferencias entre los sistemas políticos ateniense y español y relacionarlos con los tipos de democracias estudiados.
Temporización	2 sesiones

**De todas las secuencias didácticas diseñadas “Los amores de mi vida”** se constituye como la más interdisciplinar y actitudinal de las diseñadas, en tanto que trata competencias y dimensiones de diferente naturaleza. El objetivo de esta es prevenir la violencia de género y reinterpretar el modelo de relaciones ampliando la perspectiva a los nuevos modelos de familia. El objetivo vertebral

dor que subyace está en íntima relación con el desarrollo del pensamiento crítico y la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres.

Para trabajar estos objetivos se propone una didáctica abierta, participativa y comprometida donde el estudiante toma el protagonismo del proceso de aprendizaje mediante la utilización de un diario personal como método de reflexión; el trabajo colaborativo en grupos de discusión y las reflexiones finales en gran grupo.

Dicha propuesta está pensada para desarrollarse en los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria y tienen un marcado carácter transversal.

Las competencias trabajadas son las siguientes:

1. Ámbito social. Dimensión geográfica:

- Analizar diferentes modelos de organización política, económica y territorial y las desigualdades que generan, para valorar como afectan en la vida de las personas, y hacer propuestas de actuación.
- Analizar algunos de los principales problemas geoeconómicos y los agentes que intervienen a escala mundial, y valorar como afectan en su vida cotidiana.

2. Ámbito social. Dimensión cultural y artística:

- Valorar las expresiones culturales propias y favorecer la construcción de la identidad personal dentro de un mundo global y diverso.

3. Ámbito social. Dimensión ciudadana:

- Formarse un criterio propio sobre los problemas sociales relevantes para desarrollar el pensamiento crítico.
- Participar activamente y de manera comprometida en proyectos para ejercer derechos, deberes y responsabilidades propias de una sociedad democrática.
  - a. Pronunciarse y comprometerse en la defensa de la justicia, libertad e igualdad entre hombres y mujeres.

4. Ámbito cultura y valores éticos. Dimensión interpersonal:

- Mostrar actitudes de respeto activo hacia otras personas, culturas, opciones y creencias.
- Aplicar el diálogo y ejercitar todas las habilidades que comporta, especialmente para la resolución de conflictos interpersonales y propiciar la cultura de la paz.

## 5. Ámbito cultural y valores éticos. Dimensión sociocultural:

- Analizar críticamente el entorno desde una perspectiva ética, individualmente y de manera colectiva.

En estrecha relación estas competencias, se vertebran los siguientes objetivos didácticos:

1. Identificar los conocimientos previos sobre el concepto amplio de amor
2. Conocer la realidad patriarcal en la sociedad y los efectos directos de la publicidad en la construcción de estereotipos de género.
3. Reconocer situaciones de abuso o control de la autoestima
4. Buscar nuevos modelos de relaciones amorosas.
5. Diseñar e implementar una estrategia política para fomentar el cambio de modelo utilizando las redes sociales.
6. Reflexionar sobre el concepto amplio de amor.

Las competencias y los objetivos citados se concretan en las siguientes actividades de enseñanza y aprendizaje:

**Tabla 5 ¿Qué es para ti el amor?**

Objetivos	Identificar los conocimientos previos sobre el concepto de amor.
Desarrollo	La profesora contextualiza el tema y los estudiantes realizan una reflexión personal sobre cuáles son las personas que más quieren y en qué grado de importancia.
Temporización	1 sesión

**Tabla 6 ¿La publicidad mata?**

Objetivos	Conocer la realidad patriarcal en la sociedad y los efectos directos de la publicidad en la construcción del estereotipo de género.
Desarrollo	Partiendo de la visualización de una película (La mujer cosa de hombres. Isabel Coixet) se analiza el impacto de la publicidad en la creación de estereotipos y en el fomento de la violencia machista. A su vez, se generan actividades para imaginar propuestas creativas para la mejora del modelo social.
Temporización	2 sesiones

**Tabla 7. Dinámica de empoderamiento**

Objetivos	Reconocer las situaciones de abuso o control desde la autoestima
Desarrollo	La actividad consiste en la realización por parte de los estudiantes de una representación grupal con una duración aproximada de 4 minutos con temática centrada en la reflexión sobre las relaciones en las que hay algún conflicto de celos.
Temporización	2 sesiones

**Tabla 8. Buenas Prácticas: ¿Qué entendemos por una relación de amor saludable?**

Objetivos	Buscar nuevos modelos de relaciones amorosas
Desarrollo	Se visualizará un vídeo donde se contemplan nuevos modelos de relaciones amorosas basadas en el respeto. Para concluir se generará un espacio donde los estudiantes reflexionaran sobre estos modelos.
Temporización	2 sesiones

**Tabla 9. Realización de un corto de buenas prácticas**

Objetivos	Diseñar e implementar una estrategia política para fomentar el cambio de modelo utilizando las redes sociales.
Desarrollo	La actividad consiste en realizar un cortometraje donde se constate un cambio de modelo en las relaciones afectivas.
Temporización	2 sesiones

**Tabla 10. Los amores de mi vida**

Objetivos	Los amores de mi vida
Desarrollo	Reflexionar sobre el concepto amplio de amor
Temporización	Esta se constituye como una actividad de síntesis donde se insta a los estudiantes a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y sobre la evolución de las relaciones personales.



La siguiente secuencia didáctica que se presenta lleva por título *Mujeres y revolución industrial* y representa un acercamiento a los orígenes industriales de nuestra sociedad desde una perspectiva indagativa y de género. En este sentido, se pretende recuperar los hechos históricos más significativos de la Revolución Industrial, recuperando la historia local a través de la microhistoria, añadiendo el punto de vista de las mujeres como elementos clave en el proceso industrial.

La metodología didáctica empleada intenta transformar al estudiante en historiador y al aula en un laboratorio de análisis social. Para ello las actividades que se proponen implican el trabajo en equipo; la conexión con el territorio; la diversificación de fuentes documentales; el uso de las TIC y el aprendizaje por descubrimiento.

Las competencias que se trabajan de forma sistemática son las siguientes:

1. Ámbito social. Dimensión histórica

- Analizar los cambios y continuidades de los hechos o fenómenos históricos para comprender la causalidad histórica.
- Aplicar los procedimientos de investigación histórica a partir de la formulación de preguntas y análisis de fuentes para interpretar el pasado.
- Interpretar que el presente es producto del pasado, para comprender que el futuro es fruto de las decisiones y acciones actuales.
- Identificar y valorar la identidad individual y colectiva para comprender su intervención en la construcción de objetos históricos.

2. Ámbito social. Dimensión geográfica:

- Analizar diferentes modelos de organización política, económica y territorial y las desigualdades que generan, para valorar como afectan a la vida de las personas y hacer propuestas de actuación.

3. Dimensión cultural y artística

- a. Analizar las manifestaciones culturales y relacionarlas con sus creadores y su época, para interpretar diversas cosmovisiones y su finalidad.

4. Dimensión ciudadana:

- a. Formarse un criterio propio sobre los problemas sociales relevantes para desarrollar el pensamiento crítico.
- b. Participar activamente y de manera comprometida en proyectos para ejercer derechos, deberes y responsabilidades propios de una sociedad democrática.

En estrecha relación con las competencias, se vertebran los objetivos siguientes:

1. Diferenciar y caracterizar las bases de la Revolución Industrial.
2. Analizar y deducir la importancia de las revoluciones paralelas: agrícola, demográfica, técnica y de transportes.
3. Establecer comparaciones razonadas entre Inglaterra como país iniciador de la industrialización con otros países de Europa.
4. Describir, analizar y valorar el papel jugado por la mujer en el proceso industrializador.
5. Explicar a partir de fuentes históricas de diferente naturaleza las nuevas ideologías resultantes de la revolución industrial.
6. Aplicar el método de trabajo del historiador en el aula como medio de construcción de conocimiento.
7. Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes con la creación de equipos y de los cuadernos de seguimiento de los grupos cooperativos.

La propuesta de actividades de enseñanza y aprendizaje permiten de forma estructurada y coherente responder a dichos objetivos y competencias. A continuación, se presentan las diferentes actividades diseñadas organizadas en sesiones:

**Tabla 11. Presentación de la secuencia didáctica y creación de grupos**

Objetivos	Presentación de la secuencia didáctica y creación de los grupos de trabajo en el aula.
Desarrollo	Presentar la secuencia didáctica y las actividades grupales propuestas para que los estudiantes sepan cual será el itinerario didáctico.
Temporización	Visionar un documental que sirve de presentación de la unidad y repartir el dossier y las fichas del estudiante.

**Tabla 12. Revoluciones paralelas y aspectos políticos y sociales**

Objetivos	Definir cooperativamente las características de las revoluciones paralelas.
Desarrollo	Una vez creados los grupos de trabajo se distribuyen los temas según grupos: a. Grupo 1: Revolución agraria/orígenes del movimiento obrero. b. Grupo 2: Revolución demográfica/ socialismo. c. Grupo 3: Revolución de los transportes/ Anarquismo. d. Grupo 4: Revolución comercial/ Internacional obrera. e. Grupo 5: Modelo económico capitalista/nueva sociedad de clases.
Temporización	3 sesiones.

**Tabla 13. Charla representantes sindicales**

Objetivos	Conocer el funcionamiento actual de los sindicatos de la mano de sus protagonistas.
Desarrollo	Se partirá de unas lecturas previas para contextualizar el diseño cooperativo de una batería de preguntas a los representantes de los sindicatos: UGT y CCOO. Dichas preguntas serán expuestas los sindicalistas en día del encuentro.
Temporización	3 sesiones

**Tabla 14. Pago Justo**

Objetivos	Analizar el trato injusto y desigual que recibe la mujer en el mundo laboral.
Desarrollo	Los estudiantes visualizaran la película citada en casa y en el centro escolar. Al finalizar cumplimentarán la ficha de seguimiento propuesta en el dossier, donde se profundizarán en el análisis de contenidos.
Temporización	2 sesiones

**Tabla 15. Itinerario por la ciudad. Geolocalización**

Objetivos	Conocer y analizar las zonas de interés industrial de la localidad, mediante la realización de una ruta industrial.
Desarrollo	Utilizando el Mymap cada grupo de estudiantes elaborará una ruta industrial por su localidad, aportando información e imágenes que deberán introducir en el geolocalizador. La actividad concluirá con la realización in situ de la “mejor” ruta diseñada por los estudiantes.
Temporización	2 sesiones

La cuarta de las secuencias didácticas diseñadas para fomentar la formación sociopolítica entre los estudiantes de educación secundaria lleva por título **“Totalitarismos y democracias”**. Su finalidad es que los estudiantes conozcan los principales sistemas políticos del mundo contemporáneo, analizando su evolución y sus consecuencias, valorando críticamente el impacto que causan en la vida cotidiana de las personas.

Metodológicamente hablando, la propuesta didáctica parte de la metodología didáctica basada en el aprendizaje por descubrimiento, y más concretamente, en el aprendizaje basado en problemas en forma de proyectos interdisciplinarios. Partiendo del establecimiento de grupos de expertos, los estudiantes aplican el método indagativo (hipotético-deductivo) propio del historiador, y realizan la búsqueda, clasificación y análisis de fuentes históricas para generar conocimiento compartido.

Las competencias que se pretenden alcanzar en dicha propuesta son las siguientes:

#### Ámbito social

##### 1. Ámbito social. Dimensión histórica

- Analizar los cambios y las continuidades de los hechos o fenómenos históricos para comprender la causalidad histórica.
- Aplicar los procedimientos de búsqueda histórica a partir de la formulación de preguntas y análisis de fuentes para interpretar el pasado.
- Interpretar que el presente es producto del pasado, para comprender que el futuro es fruto de decisiones y acciones actuales.

- Identificar y valorar la identidad individual y colectiva para comprender su intervención en la construcción de sujetos históricos.

## 2. Ámbito social. Dimensión ciudadana:

- Formarse un criterio propio sobre los problemas sociales relevantes para desarrollar el pensamiento crítico.
- Participar activamente y de manera comprometida en proyectos para ejercer derechos, deberes y responsabilidades propias de una sociedad democrática.
- Pronunciarse y comprometerse en la defensa de la justicia, la libertad y la igualdad entre hombres y mujeres.

En relación con la consecución de las competencias anteriores, se perfilan los siguientes objetivos de aprendizaje:

1. Conocer y analizar los hechos y los procesos más relevantes de la historia y de la economía del periodo entre guerras (1918-1939), de la Segunda Guerra Mundial y de sus consecuencias, analizándolos a partir de fuentes históricas primarias y secundarias.
2. Situar los acontecimientos históricos en su tiempo y en un marco que explique la aparición y el crecimiento del fascismo, el nazismo, el comunismo soviético y las democracias europeas.
3. Promover habilidades cognitivas propias del pensamiento abstracto formal: observación, comprensión, análisis, síntesis, argumentación, interpretación y valoración.
4. Fomentar la participación en la vida democrática de un país y su concienciación en la transformación y la mejora de la sociedad.

Las actividades didácticas diseñadas para la consecución de dichos objetivos y competencias son las siguientes:

**Tabla 16. ¡Empecemos!**

Objetivos	Entrar en contacto con los instrumentos didácticos que se emplearan a lo largo de la secuencia.
Desarrollo	Presentación de la secuencia didáctica a los estudiantes.
Temporización	Una vez se ha presentado la secuencia didáctica a los estudiantes, se les instará a que realicen de forma individual un árbol genealógico empleando el uso de fuentes orales y documentales.

**Tabla 17. Analicemos los regímenes políticos.**

Objetivos	Deducir las características de los regímenes políticos democráticas y totalitarios con la ayuda del análisis de fuentes históricas de diferente naturaleza.
Desarrollo	Partiendo de la actividad anterior y con la ayuda de fuentes históricas variadas (texto de Clara Campoamor; texto de La Vanguardia; texto del programa del Partido Nazi; texto Adolfo Suarez) los estudiantes clasifican y deducen las características de cada uno de los regímenes políticos estudiados, y plasman el aprendizaje en un vídeo que deben realizar con sus móviles.
Temporización	1-2 sesiones

**Tabla 18. Totalitarismos.**

Objetivos	Profundizar en el análisis de los totalitarismos mediante el trabajo cooperativo en grupo de expertos y el método indagativo propio del historiador.
Desarrollo	Partiendo de trabajo cooperativos en grupos base y grupos de expertos, los estudiantes indagarán según sea el rol que les haya tocado: historiador, economista, sociólogo o periodista. La actividad finalizará con la presentación colectiva del informe final con las conclusiones de la investigación.
Temporización	4 sesiones

**Tabla 19. Democracias**

Objetivos	Deducir los orígenes de la distribución política europea y la creación de la Unión Europea, con el empleo del trabajo cooperativo.
Desarrollo	Partiendo de la construcción colaborativa de un mapa de estados democráticos europeos, se instará a los estudiantes a elaborar una página web (wiki) donde recojan información sobre uno de esos estados en forma de reportaje.
Temporización	3-4 sesiones

**Tabla 20. Conclusiones. Actividades de síntesis**

Objetivos	Concluir la investigación, presentar los trabajos realizados y realizar la difusión de los resultados.
Desarrollo	Se partirá de la realización de una infografía con toda la información que cada experto ha aportado al grupo, haciendo una exposición oral de la síntesis realizada por cada grupo y exponiendo, a su vez, las infografías en el centro.
Temporización	2-3 sesiones

### **Conclusiones**

Las propuestas curriculares descritas fueron aplicadas en diversos centros escolares escogidos de forma aleatoria por parte de profesores que conocían el proyecto y, en algún caso, habían formado parte de su diseño. A la vez, miembros del grupo de investigación DHIGECS realizaron un seguimiento exhaustivo en forma de observación directa no participante en las aulas, donde los investigadores recogieron los datos de forma coordinada y, posteriormente, fueron transformados en memorándums y de los que se realizó un análisis cualitativo lexicométrico, mediante el programa N-vivo. (Prats, Fuentes, Sabariego, 2019)

Los resultados de dichos análisis indican tendencias que resumimos a continuación, pero que serán ampliamente descritas en otra de las comunicaciones presentadas:

- a. Las secuencias didácticas diseñadas han modificado el papel del estudiante y del profesor en el aula. Los estudiantes han tenido un papel más activo y protagonista en su proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que el profesor se ha convertido en el guía del aprendizaje.
- b. El método indagativo propuesto ha implicado la mejora de la capacidad de análisis e interpretación de fuentes históricas y situaciones de la vida cotidiana.
- c. Los estudiantes expuestos a estas secuencias didácticas se muestran más participativos y cercanos a la construcción de identidades inclusivas.

## Referencias bibliográficas

- Decreto 187/2015, 25 de agosto, currículum educació secundària obligatòria. Àmbit social (Ciències socials: geografia i història), DOGC núm. 6945 (2015).
- Fuentes, C., Sabido, J., Albert, M. (2019). El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías activas en las aulas de secundaria. *REIFOP*, 22, 2, 199-210. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671>
- López-Facal, R., Gómez, C.J., Miralles, P. y Prats, J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En López Facal, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C.J. (coord.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C.J., y Monteagudo Fernández, J. (2012) La evaluación de la competencia social y ciudadana en las ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Revista Investigación en la Escuela*, 78, 19-30.
- Ortuño, J., Gómez, C. J. y Ortiz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (26).
- Prats, J., Fuentes, C. y Sabariego, M. (2019). Investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *REIFOP*, 22, 2, 1-15. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370051>
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó y Ministerio de Educación.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018) *Young People's views of government, peaceful coexistence, and diversity in five Latin American countries: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report*. Amsterdam: IEA.



**LAS UNIDADES DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE (UCA)  
EN HISTORIA Y LAS HABILIDADES DEL LENGUAJE COMO  
HERRAMIENTAS PARA SU DESARROLLO EN EL AULA**

**THE LEARNING CONSTRUCTION UNITS (LCU) IN HISTORY AND THE  
LANGUAGE SKILLS AS TOOLS FOR THEIR DEVELOPMENT IN THE  
CLASSROOM**

**Laura Lima Muñiz, Enrique Lepe García**

Universidad Pedagógica Nacional

laurali09@yahoo.com.mx

**Resumen.** El texto presenta reflexiones con respecto al desarrollo de los programas de estudio de Historia, el Planteamiento curricular y Los fines de la educación en el siglo XXI, dentro del modelo educativo del año 2017, propuesto por la Secretaría de Educación Pública de México. De igual forma, se explica la manera en que los contenidos están organizados dentro del Plan y programas de estudio de la educación básica, la metodología y el enfoque de la asignatura. Asimismo, se exponen algunos cambios, continuidades en la implementación del Plan y programas de estudio y el impacto que han tenido en la formación docente. Por otro lado, este documento incluye una propuesta metodológica basada en la Unidad de Construcción del Aprendizaje (UCA), así como en las posibilidades de vinculación entre la Historia y el estudio del lenguaje (Lengua Materna Español). Se espera que esta propuesta sea útil para que tanto formadores de docentes, como docentes, puedan utilizar herramientas del lenguaje como la exploración de textos, búsqueda de información, entre otras, que apoyen el aprendizaje de la Historia, con el fin de que este aprendizaje resulte significativo para los alumnos; y, a su vez, que fortalezcan prácticas de intercambio de conocimiento y reflexión que los lleve a una mejora en su comprensión lectora que consolide el aprendizaje.

**Palabras clave:** Historia, lenguaje, unidades, construcción del aprendizaje, desarrollo, aula, habilidades, educación básica, estudiantes, conocimiento.

**Abstract.** The text presents reflections regarding the development of the study programs of History, the Curricular Approach and The aims of education in the XXI century, within the educational model of the year 2017, proposed by the Ministry of Public Education of Mexico. Likewise, the way in which the contents are organized within the Plan and study programs of basic education, the methodology and the approach of the subject are explained. Likewise, some changes, continuities in the implementation of the Plan and study programs, and the impact they have had on teacher training are exposed. On the other hand, this document includes a methodological proposal based on the Learning Construction Unit (UCA), as well as the possibilities of linking between History and the study of language (Spanish Mother Tongue). It is hoped that this proposal will be useful so that both teacher educators and teachers can use language tools such as text exploration, information search, among others, that support the learning of history, so that this learning is meaningful to students; and, in turn, that they strengthen practices for the exchange of knowledge and reflection that lead to an improvement in their reading comprehension that consolidates learning.**Key words:** History, language, units, learning construction, development, classroom, skills, basic education, students, knowledge.

## **Introducción**

En las últimas décadas el campo de investigación en la enseñanza aprendizaje de la Historia como disciplina escolar se ha enriquecido. En diversos países se han hecho propuestas para enfrentar los retos que los estudiantes tienen en el aprendizaje de la historia y se han elaborado estrategias didácticas para apoyar este aprendizaje y al mismo tiempo despertar el interés y gusto de los alumnos.

El texto incluye algunas reflexiones sobre el desarrollo de los programas de estudio de Historia, así como los cambios y las continuidades y/o retos tanto en su implementación, como en la formación de los docentes de nuestro país.

El eje central del análisis gira en torno a la propuesta metodológica de Unidad de Construcción del Aprendizaje (UCA) y las posibilidades que la Historia tiene de vincularse con el estudio del lenguaje que en el Modelo Educativo 2017 adquiere el nombre específico de Lengua Materna. Español.

Con las reflexiones que aquí se exponen, se pretende proporcionar pautas, tanto a los formadores de docentes como a los propios maestros, para que las herramientas del lenguaje (exploración de textos, búsqueda de información, habilidades para la discusión, la explicación y la argumentación) se utilicen con un propósito comunicativo específico (el aprendizaje de la Historia) y su estudio adquiriera sentido para los alumnos.

### **El Modelo educativo y la enseñanza de la Historia**

El Modelo se organiza en 5 ejes mediante los cuales se expone la forma en que se propone articular los componentes del sistema educativo para alcanzar el logro de aprendizaje de todos los alumnos de la educación obligatoria<sup>14</sup>. Estos ejes son:

- Planteamiento curricular.
- La escuela al centro.
- Formación y desarrollo profesional docente.
- Inclusión y equidad.
- Gobernanza del sistema educativo.

Aquí solo haremos alusión a dos de los cinco ejes: Planteamiento curricular y Los fines de la educación en el siglo XXI.

El eje Planteamiento curricular está integrado por el Plan y los programas de estudio para la educación básica donde se exponen los fines de la educación, los elementos del currículo, y los componentes del mismo.

En el eje Los Fines de la educación en el siglo XXI, se explica el tipo de mexicano que se quiere formar: que sean ciudadanos libres, responsables e informados y que, a la vez, sean capaces de ejercer y defender sus derechos y que tengan una participación activa en la vida social, económica y política del país. En suma, que sean críticos, creativos y felices; desarrollen un pensamiento complejo, reflexivo, crítico y flexible, sepan resolver problemas de forma innovadora en colaboración con otros y que establezcan metas personales, asimismo, que diseñen estrategias para alcanzarlas y estén listos para afrontar los retos que plantea el presente siglo.

---

14 La educación obligatoria en México abarca de la educación preescolar (niños de 3 a 5 años) a la educación media superior (bachillerato).

Tabla 1. Ámbito de Exploración y comprensión del mundo natural y social.

Ámbito	Al término del preescolar	Al término de la educación primaria	Al término de la educación secundaria	Al término de la educación media superior
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra datos, elabora presentaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo.	Reconoce algunos fenómenos naturales y sociales que le generan curiosidad y necesidad de responder preguntas. Los explora mediante la indagación, el análisis y la experimentación. Se familiarizará con algunas representaciones y modelos (por ejemplo, mapas, esquemas y líneas del tiempo.	Identificará una gran variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos se informa en distintas fuentes, indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales. Reconoce algunos fenómenos naturales y sociales que le generan curiosidad y necesidad de responder preguntas. Los explora mediante la indagación, el análisis y la experimentación. Se familiarizará con algunas representaciones y modelos (por ejemplo, mapas, esquemas y líneas del tiempo. Reconoce algunos fenómenos naturales y sociales que le generan curiosidad y necesidad de responder preguntas. Los explora mediante la indagación, el análisis y la experimentación. Se familiarizará con algunas representaciones y modelos (por ejemplo, mapas, esquemas y líneas del tiempo.	Obtiene, registra y sistematiza información consultando fuentes relevantes, y realiza los análisis e investigaciones pertinentes. Comprende la interrelación de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en contextos históricos y sociales específicos. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.

Fuente: tabla extraída del documento SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral*. Historia. Educación secundaria. SEP. México. 2017

Para lograr lo anterior, se definieron once ámbitos y cada uno se describe con cuatro rasgos<sup>15</sup> y a su vez cada rasgo se enuncia como aprendizaje esperado. Estos ámbitos y rasgos son los que los estudiantes deben alcanzar progresivamente en su trayecto escolar y que forman parte del perfil de egreso.

Si bien se pudiera identificar un ámbito concreto para la asignatura de Historia como es el de Exploración y comprensión del mundo natural y social, todos los ámbitos se articulan y complementan. En específico el ámbito de Exploración, plantea:

El perfil de egreso al que debe aspirar el estudiante de educación básica se corresponde con los Fines de la educación, que buscan dar respuesta a ¿Para qué se aprende? Y se expresan en los once rasgos que definen el perfil:

1. Se comunica con confianza y eficacia
  2. Fortalece su pensamiento matemático
  3. Gusta de explorar y comprender el mundo natural y social
  4. Desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad
  5. Posee autoconocimiento y regula sus emociones
  6. Tiene iniciativa y favorece la colaboración
  7. Asume su identidad, favorece la interculturalidad y respeta la legalidad
  8. Aprecia el arte y la cultura
  9. Cuida su cuerpo y evita conductas de riesgo
  10. Muestra responsabilidad por el ambiente
  11. Emplea sus habilidades digitales de manera pertinente
- Asimismo, se definen los medios para alcanzar los fines; es decir, los ¿Cómo?
1. Ética del cuidado
  2. Fortalecimiento de las escuelas públicas
  3. Transformación de la práctica pedagógica
  4. Formación continua de maestros en servicio
  5. Formación inicial docente
  6. Flexibilización curricular
  7. Relación escuela-familia
  8. Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE)

---

15 Cada uno de los rasgos corresponde a cada nivel educativo: preescolar, primaria, secundaria y media superior.

9. Tutoría para los docentes de reciente ingreso al servicio
10. Materiales educativos
11. Infraestructura y equipamiento

Respecto a la flexibilización curricular, se expresa la necesidad de brindar a los profesores la oportunidad de contextualizar, diversificar y concretar temáticas en la formación académica y el desarrollo personal y social, y con ello potenciar el alcance del currículo; asimismo, que cada centro escolar pueda decidir una parte de su currículo (Autonomía curricular), y así permitir que la comunidad escolar profundice en los aprendizajes clave de los estudiantes, y amplíe sus oportunidades de desarrollo, con base en el contexto de la escuela y las necesidades e intereses de los alumnos. Finalmente, que la Ruta de mejora escolar sea un instrumento dinámico que exprese las decisiones acordadas por el colectivo docente respecto a los aprendizajes esperados, y que además guíe las decisiones de Autonomía curricular (SEP, 2017b).

En este modelo educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) propone comenzar con el desarrollo de una actitud positiva al aprendizaje, luego desarrollar habilidades y por último los conocimientos. Esta propuesta se explica en el siguiente esquema donde se combinan las tres dimensiones que son inseparables, pero a la vez se identifican individualmente y se representan simulando una trenza y es a lo que se le llama enfoque competencial.

**Ilustración 1. Enfoque competencial**



Fuente: Tomado del proyecto Educación 2030 de la OCDE.

El Modelo educativo también busca dar respuesta a ¿qué se aprende?; es decir, a los contenidos, y se refiere a las asignaturas, áreas y espacios curriculares. En los contenidos se propone un balance entre la cantidad de temas y la calidad de los aprendizajes. Se considera el número de temas que se pueden abarcar correctamente, esta ha sido una prioridad de las últimas reformas educativas. Desde 1993 se han propuesto menos contenidos y mayor profundización; privilegiar los contenidos que propicien aprendizajes relevantes y duraderos, así como distintas maneras de construir el conocimiento.

Finalmente, otro de los temas abordados en el Modelo, son los principios pedagógicos de la labor docente. Se definieron catorce, enfocados a: transformar la práctica docente, un docente mediador y que construya ambientes de aprendizaje. Los enfocados al aprendiz son: poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, tener en cuenta los saberes previos del estudiante, ofrecer acompañamiento al aprendizaje, mostrar interés por los intereses de sus estudiantes, dar peso a la motivación intrínseca del estudiante.

Los principios relacionados con el aprendizaje son: reconocer la naturaleza social de conocimiento, propiciar el aprendizaje situado, entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje, modelar el aprendizaje, reconocer el valor del aprendizaje informal, promover la relación interdisciplinaria. Respecto a los principios que tienen que ver con las condiciones para generar el aprendizaje son: favorecer la cultura del aprendizaje, reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza, superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas<sup>16</sup>. Hay que destacar que se concibe al profesor como un mediador profesional que desempeña un rol fundamental en el aprendizaje de los estudiantes y se deja atrás la concepción tradicional donde se le asignaba el papel de transmisor del conocimiento.

### **Los aprendizajes clave para el desarrollo integral**

Se definen como el conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen al crecimiento integral de los estudiantes<sup>17</sup> y

---

16 Cada uno de estos principios se explica en el *Modelo educativo para la educación obligatoria*, pp. 86-93.

17 Véase *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación secundaria*. p. 111.

que favorecen la adquisición de otros aprendizajes en futuros escenarios de la vida; por ello son clave, para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Los aprendizajes clave están organizados en tres componentes curriculares: campos de formación académica, áreas de Desarrollo Personal y Social<sup>18</sup> y ámbitos de la Autonomía curricular<sup>19</sup>.

Los campos de formación académica son de observancia nacional y tienen horas lectivas fijas, incluye los aprendizajes clave para el desarrollo del perfil de egreso de la Educación básica que son referencia tanto para las evaluaciones estandarizadas que se apliquen tanto a estudiantes como a docentes en servicio o en formación.

Para el propósito de esta ponencia, el enfoque estará en los campos de formación académica que lo constituyen: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, y exploración y comprensión del mundo natural y social, en este último es en donde se ubica la asignatura de Historia. Pero concretamente nos centraremos en la relación entre las asignaturas de Historia y de Lengua materna. Español.

Los organizadores curriculares de los programas de estudio de Historia son ejes, temas y aprendizajes esperados. Cinco ejes (Construcción del conocimiento histórico<sup>20</sup>, Civilizaciones<sup>21</sup>, Formación del mundo moderno<sup>22</sup>, Formación de los Estados nacionales<sup>23</sup> y Cambios sociales e instituciones contemporáneas<sup>24</sup>); cada eje contiene los temas y los aprendizajes esperados. Estos últimos son el descriptor de logro y referente para la planificación y evaluación. Asimismo, gradúan progresivamente conocimientos, habilidades, actitudes y valores y señalan las expectativas de aprendizaje de los alumnos; ningún

---

18 La integran, Artes, Educación física y Educación socioemocional y tutoría.

19 Son cinco ámbitos: ampliar la formación académica; potenciar el desarrollo personal y social; nuevos contenidos relevantes; conocimientos regionales; proyectos de impacto social. Cada ámbito tiene una serie de temas propuestos.

20 Este eje se desarrolla a lo largo de todos los cursos de 4° de primaria a 3° de Secundaria.

21 Se ubica en 4° y 6° grados de primaria y 2° de secundaria.

22 Se ubica en 4° y 6° grados de primaria y 2° de secundaria.

23 En 5° de primaria y en 1° y 3° de secundaria.

24 En 5° de primaria y en 1° y 3° de secundaria.



aprendizaje esperado está ligado a un momento particular del ciclo escolar, su naturaleza es anual.

Ejemplo:

**Tabla 2. Historia de México. 3o de secundaria**

Eje	Temas	Aprendizajes esperados
Construcción del conocimiento histórico	Permanencia y cambio en la historia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce los cambios más trascendentales en la historia de México.</li> <li>• Identifica las prácticas y las costumbres más resistentes al cambio.</li> <li>• Reflexiona sobre las fuerzas de la tradición y la innovación.</li> </ul>
	Los principales obstáculos al cambio en México	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza sobre los cambios más urgentes en el país.</li> <li>• Reconoce los principales obstáculos al cambio y las vías para retirarlos.</li> <li>• Reflexiona y debate sobre el futuro de nuestro país.</li> </ul>

Fuente: tabla extraída del documento SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral*. Historia. Educación secundaria. SEP. México. 2017

Algunas de las orientaciones didácticas que se proponen en la asignatura de Historia son: formular preguntas problematizadoras que inviten a la reflexión histórica, la Investigación (búsqueda, análisis e interpretación de información), desarrollar nociones y habilidades para la comprensión de acontecimientos y procesos históricos y el uso de información a través de diversas fuentes. Los recursos sugeridos, la elaboración de Unidades de Construcción del Aprendizaje (UCA), líneas de tiempo, mapas, fuentes escritas y orales, cómics, visitas a museos y sitios arqueológicos, caminatas por lugares de interés histórico. De igual forma, se propone el uso de tecnologías digitales, los debates, las actividades lúdicas, estrategias de comprensión lectora, iconografía, fuentes orales, gráficas, estadísticas y esquemas, entre otros. Los programas de estudio tanto de primaria como de secundaria presentan una reducción importante de contenidos y se abocan a la profundización de ellos.

## **Las Unidades de Construcción del Aprendizaje y el desarrollo de habilidades del lenguaje y la comprensión lectora**

Respecto al enfoque pedagógico de la asignatura de Historia hay características que tienen continuidad respecto a las propuestas de Reforma educativa de educación secundaria de 2006 y 2011, y otras que marcan una ruptura. Por ejemplo, hay continuidad en concebir el estudio de una historia formativa que contribuye a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos; además, se privilegia el desarrollo del pensamiento histórico. Asimismo, el enfoque didáctico se centra en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para fortalecer las capacidades de los alumnos. También, al igual que en la asignatura de historia, en todas las demás se reconoce el mosaico lingüístico y étnico de nuestro país, se valora el papel de la familia, la localidad o región geográfica, así como el patrimonio natural y cultural<sup>25</sup>, el fortalecimiento de las habilidades para la consulta e interpretación de textos, expresión oral y escrita, uso de métodos y técnicas de investigación, entre otras.

La propuesta metodológica central de los programas de estudio de Historia son las Unidades de Construcción del Aprendizaje (UCA). Cada UCA es un ejercicio de investigación tanto individual como colectivo que los estudiantes deben desarrollar de manera sostenida a lo largo de varias semanas del curso. Se propone una duración aproximada de tres meses, tiempo necesario para que los estudiantes investiguen, seleccionen y elaboren su UCA. En los programas de cada grado, se propone el desarrollo de dos UCA; sin embargo, de acuerdo con los intereses de los alumnos, los docentes pueden proponer otros temas para su elaboración, pues este es un espacio de flexibilidad importante. El objetivo es profundizar en el estudio de algún tema a partir del análisis de fuentes históricas, para que los estudiantes construyan su aprendizaje mediante un proceso de exploración y reflexión que realmente les permita apropiarse del conocimiento que adquieran a lo largo del ejercicio de investigación.

En las UCA se privilegia la formulación de preguntas históricas a partir del análisis de fuentes diversas y la formación de una conciencia histórica que

---

25 El patrimonio cultural inmaterial se compone por tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional. UNESCO.

favorezca la convivencia democrática. Es así como se incentiva a los alumnos para descubrir que el estudio de la historia tiene un sentido vital para los seres humanos.

Además, el tratamiento de la información, el aprender a aprender, la generación del conocimiento, la metacognición, la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes se verán fortalecidos con el enfoque del programa.

Para que la propuesta metodológica de la Unidad de Construcción del Aprendizaje alcance los resultados esperados, se sugiere que el docente siga estos procedimientos propuestos para su desarrollo:

1. *definir el problema o situación* que se va a trabajar, y plantear una pregunta inicial que permita identificar las ideas previas de los estudiantes;
2. *describir* el producto que se desarrollará y definir los objetivos didácticos de aprendizaje, con la finalidad de que los estudiantes identifiquen el dónde, el qué, el para qué y el cómo;
3. *definir* la organización y planeación del trabajo de forma individual, en equipo o plenaria, a partir de promover un ambiente de colaboración, constructivo, crítico y tolerante;
4. *usar* información a partir de la búsqueda, la selección, la recopilación, el análisis y la síntesis de fuentes históricas, tales como documentos escritos, entrevistas, fotografías, mapas, objetos antiguos, pinturas e imágenes que podrán encontrarse en internet, libros, bases de datos en línea, videos, visitas a museos, sitios históricos, recorridos por la localidad, entre otros;
5. *elaborar* diversos productos finales, como textos escritos, exposiciones, mapas, líneas de tiempo, videos u otros productos, a partir de los recursos que tengan a su alcance;
6. *presentar* las conclusiones sobre la UCA a sus compañeros de clase;
7. *reflexionar* sobre su experiencia y dar realimentación del trabajo hecho; y finalmente,
8. *evaluar* con base en los criterios acordados para la presentación del producto final; además se puede considerar la autoevaluación y la coevaluación de los alumnos (SEP, 2017b).

Lo deseable es que se fomente la capacidad de investigación de los estudiantes y con ello alcanzar el propósito central de la UCA.

Es conveniente recordar que, para fortalecer el pensamiento histórico de los estudiantes, los contenidos denominados estratégicos o de segundo orden que se relacionan con habilidades del historiador, la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica deben desarrollarse con esta estrategia pedagógica.

Este cambio de estudiar y aprender, como queda expresado en el enfoque didáctico de la asignatura de Historia ayuda a los estudiantes a conocer el mundo que les rodea y a conocer las relaciones humanas a lo largo del tiempo.

### **La enseñanza del lenguaje en México y su relación con otras asignaturas**

En México, desde el año 2006, se hizo un cambio radical en el Plan y los Programas de estudio en la enseñanza del lenguaje: se establecieron, como objetos de aprendizaje las Prácticas Sociales del Lenguaje; es decir, las actividades que los individuos realizan en la sociedad y que están mediadas por el lenguaje oral y escrito: «...comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos» (SEP, 2006, p. 12).

Establecer las Prácticas Sociales del Lenguaje como objeto de aprendizaje en el área de enseñanza el lenguaje conllevó la necesidad de organizar y presentar los contenidos de los programas de diferente manera. Se establecieron tres ámbitos, que corresponden a las «distintas finalidades y contextos culturales que caracterizan la interacción con los otros y con los textos» (SEP, 2006, p. 8).

**Ilustración 2. Organización de las prácticas sociales del lenguaje**



Fuente: elaboración propia.

En México, el objeto de aprendizaje en el área del lenguaje son las prácticas sociales del lenguaje que se organizan en tres ámbitos.

Como puede observarse, además de los tradicionales contenidos de literatura, los programas de estudios mexicanos, incluyen otros dos ámbitos: el de estudio, que abarca contenidos relacionados con el lenguaje que se usa en otras asignaturas: lo cual permite, entre otras cosas, extender las actividades propuestas para la asignatura de Español a otras y viceversa. La idea subyacente es abrir las oportunidades para aprender sobre la lengua y sus usos dentro y fuera de la clase de Español y, de este modo, involucrar a los otros maestros de la comunidad escolar (SEP, 2006, p. 8).

Es precisamente esta forma de organización de los programas de lenguaje lo que, no solo permite la vinculación con otras asignaturas, sino que resulta ser una característica de esta propuesta curricular: una tercera parte de los contenidos del área del lenguaje deben ser los tipos de texto que se abordan en las otras asignaturas: Biología, Matemáticas, Geografía y, por su puesto, Historia; entre otras. Ejemplo: Exponer los resultados de una investigación, Comunicar información obtenida mediante entrevistas, etcétera.

Después de 2006, en nuestro país se han realizado dos reformas educativas más (2011 y 2016) que no han modificado significativamente ni los enfoques didácticos ni la naturaleza de los contenidos; antes bien, se han realizado avances que consolidan a las Prácticas Sociales del Lenguaje como el objeto de aprendizaje y la organización de los contenidos siguen siendo los tres que se han mencionado anteriormente:

En la presente propuesta curricular estos principios y aspectos relativos a la concepción de la lengua, su aprendizaje, su enseñanza y uso siguen vigentes; no obstante, presentan una innovación en cuanto a la manera en que se organiza y se trata la asignatura, debido a que se utilizan como vehículo las prácticas sociales del lenguaje. Estas permiten que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos, lo que facilita recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela. (SEP, 2011, p. 20).

Los programas de estudio de lenguaje vigentes tienen aun como objeto de aprendizaje las Prácticas Sociales del Lenguaje, y sus contenidos se presentan organizados en ámbitos. Algunos cambios significativos que no alteran el enfoque adoptado desde 2006 es que ahora la asignatura se denomina «Lengua Materna Español» (que convive además con Lengua Materna Indígena, Español como segunda Lengua e Inglés como Lengua Extranjera); y, en compara-

ción con los programas anteriores, presenta una significativa reducción de los contenidos, en cuanto que se ofrece mayor profundidad en los temas que se abordan.

### **Relación entre las UCAs de Historia y los contenidos de Lengua Materna Español**

Desde el año 2013, los autores de esta ponencia hemos hecho esfuerzos por vincular la asignatura de Historia y el área de lenguaje; algunos de estos materiales han fructificado en propuestas didácticas para docentes de educación básica; en particular, elaboramos juntos un documento titulado «Estrategia de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria» que fue publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) dentro de su colección *Materiales para Apoyar la Práctica Educativa* (MAPE).

En esta ocasión, las Unidades de Construcción del Aprendizaje (UCA) que contituye la propuesta metodológica central de los programas de estudio de Historia dan pie para la construcción de relaciones didácticas con la asignatura Lengua Materna Español. A continuación se describen algunos aspectos de una propuesta didáctica de vinculación que está en proceso de elaboración:

#### ***Semejanzas entre las UCA y los proyectos didácticos del lenguaje:***

Para el desarrollo de los contenidos del programa de lenguaje en México se usa como estrategia didáctica los Proyectos Didácticos, que se definen como: el conjunto de «...acciones y los medios necesarios para alcanzar una meta determinada. Permiten planear las tareas y sus requerimientos, distribuir las responsabilidades entre los participantes, anticipar dificultades y soluciones posibles, así como evaluar cada fase y la totalidad del proceso» (SEP, 2006, p. 28).

De acuerdo con Galaburri (2000), citada por la SEP, un proyecto didáctico tiene las siguientes características:

1. Implica un conjunto de actividades diversas pero unidas por un hilo conductor: la resolución de un problema.

2. Implica la elaboración de un producto tangible, por lo que hay que contemplar el tiempo que lleva el proceso de producción y las acciones necesarias para que este sea posible.
3. Permite coordinar los propósitos del docente con los de los alumnos, contribuyendo a preservar el sentido social de la lectura y la escritura y a dotarla de un sentido actual para los niños.
4. Implica la condición de resolución compartida.
5. Necesita planificación.

Respecto a la evaluación del desarrollo de los proyectos didácticos, los programas que venimos citando proponen:

Evaluar el desarrollo del proyecto y no únicamente el producto final. Tomar en cuenta:

Los subproductos realizados por los alumnos a lo largo del proyecto: notas, resúmenes de investigación, esquemas de planeación y borradores de textos, guiones para entrevistas, exposiciones o debates, materiales de apoyo para presentaciones.

- Su participación en la planeación de las actividades, los intercambios de opiniones y comentarios, la presentación de los productos de los compañeros y de los propios.
- La cantidad y calidad de la bibliografía consultada.
- Evaluar el progreso de los alumnos en la redacción de los productos y subproductos, así como en su participación oral. (SEP, 2006, p. 30).

Si se empatan estas consideraciones con los procedimientos de una UCA, tenemos entonces los siguientes coincidencias:

**Tabla 3. Semejanzas entre las UCAS y los proyectos didácticos de lenguaje**

<b>Procedimiento de la UCA</b>	<b>Consideraciones de los Proyectos Didácticos de Lenguaje</b>
1. Definir el problema o situación que se va a trabajar, y plantear una pregunta inicial que permita identificar las ideas previas de los estudiantes;	A. Implica un conjunto de actividades diversas pero unidas por un hilo conductor: la resolución de un problema.
2. Describir el producto que se desarrollará y definir los objetivos didácticos de aprendizaje, con la finalidad de que los estudiantes identifiquen el dónde, el qué, el para qué y el cómo;	B. Implica la elaboración de un producto tangible.
3. Definir la organización y planeación del trabajo de forma individual, en equipo o plenaria, a partir de promover un ambiente de colaboración, constructivo, crítico y tolerante;	A. Implica la condición de resolución compartida. B. Necesita planificación.
4. Usar información a partir de la búsqueda, la selección, la recopilación, el análisis y la síntesis de fuentes históricas, tales como documentos escritos, entrevistas, fotografías, mapas, objetos antiguos, pinturas e imágenes que podrán encontrarse en internet, libros, bases de datos en línea, videos, visitas a museos, sitios históricos, recorridos por la localidad, entre otros;	«Implica un conjunto de actividades diversas» (A)
5. Elaborar diversos productos finales, como textos escritos, exposiciones, mapas, líneas de tiempo, videos u otros productos, a partir de los recursos que tengan a su alcance.	Implica la elaboración de un producto tangible (B)
6. Presentar las conclusiones sobre la UCA a sus compañeros de clase;	Su participación en la planeación de las actividades, los intercambios de opiniones y comentarios, la presentación de los productos de los compañeros y de los propios.
7. Reflexionar sobre su experiencia y dar realimentación del trabajo hecho y finalmente,	Evaluar el desarrollo del proyecto y no únicamente el producto final. Tomar en cuenta:
8. Evaluar con base en los criterios acordados para la presentación del producto final; además, se puede considerar la autoevaluación y la coevaluación de los alumnos.	– Los subproductos realizados por los alumnos a lo largo del proyecto: notas, resúmenes de investigación, esquemas de planeación y borradores de textos, guiones para entrevistas, exposiciones o debates, materiales de apoyo para presentaciones.

Fuente: elaboración propia



Estas semejanzas nos dan pautas para la integración de una UCA-Proyecto didáctico en la que se vinculen de manera práctica los contenidos de las asignaturas de Historia y Lengua Materna Español.

***Los procedimientos de las UCA son quehaceres de las prácticas sociales del lenguaje.***

Al sostener que función principal de las institución escolares es comunicar saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones, y al considerar que las prácticas (sociales) de lectura y escritura están constituidas por una serie de quehaceres que realizan los lectores y los escritores, Delia Lerner (2000) cita algunas de ellas:

1. Discutir diversas interpretaciones acerca de un mismo material.
2. Comentar lo que se ha leído y compararlo con otras obras del mismo o de otros autores.
3. Contrastar información proveniente de diversas fuentes.
4. Planificar lo que se va a escribir.

Como puede observarse, algunos procedimientos de las UCA constituyen verdaderos quehaceres de lectores y escritores que desde la asignatura de Lengua Materna Español se pueden fortalecer para contribuir al logro de los aprendizajes de Historia: como definir, usar información, elaborar distintos tipos de texto, etcétera.

***Contenidos de Lengua Materna Español relacionados con los contenidos de Historia.***

Otra manera de vincular el trabajo de las UCA que se propone en la asignatura de Historia es la de abordar algunos contenidos de Lengua Materna Español; así, por ejemplo, tenemos que en el Programa vigente de secundaria en México se establecen los siguientes aprendizajes en el ámbito de estudio:

1. Elige un tema y hace una pequeña investigación. (1º)
2. Presenta una exposición acerca de un tema de interés general. (1º)
3. Escribe una monografía. (1º)
4. Elabora resúmenes que integren la información de varias fuentes. (2º)
5. Participa en una mesa redonda sobre un tema específico. (2º)
6. Escribe un texto biográfico. (3º)
7. Participa en un debate. (3º)

La vinculación con estos contenidos es posible porque el programa no establece el tema sobre el cual se desarrollan estas prácticas sociales del lenguaje; su abordaje por medio de una UCA es posible; y sus contenidos serían los que se enuncian en el Programa de Historia vigente.

### **Consideraciones finales**

En México, los estudiantes de secundaria han mostrado deficiencias en la comprensión lectora, las mismas que se han evidenciado tanto en las evaluaciones nacionales como en la evaluación internacional PISA. Esto nos ha llevado a plantearnos interrogantes acerca de cómo desarrollar habilidades metacomprendivas de la lectura; de tal manera que se potencie la comprensión lectora con actividades que despierten el interés de los estudiantes. Este es uno de los propósitos de vincular los contenidos de Lengua Materna Español relacionados con los contenidos de Historia, a través de la Unidad de Construcción del Aprendizaje.

La UCA además de ser un ejercicio de investigación tanto individual como colectivo, fortalece prácticas de intercambio de conocimiento y reflexión sobre lo que se lee para que la comprensión lectora fortalezca el aprendizaje.

Con la Reforma curricular del 2017 se impulsa el uso de fuentes históricas y textos informativos o literarios que contribuyan a un mejor aprendizaje de la historia. Además, mostrar la importancia de articular habilidades de diferentes asignaturas lo que favorece un aprendizaje integral y no solo obtener información sobre determinados temas o cumplir con tareas escolares.

Con la UCA, al profundizar en el estudio de algún tema a partir del análisis de fuentes históricas, los estudiantes construyen su aprendizaje mediante un proceso de exploración y reflexión que realmente les permita apropiarse del conocimiento que adquieran a lo largo del ejercicio de investigación.

Finalmente, consideramos que es necesario hacer esfuerzos por articular el trabajo de las diversas asignaturas, pues un estudiante «es alumno de un maestro pero, fundamentalmente, alumno de una escuela» (Kaufman, Lerner, Castedo y Torres, 2015, p. 83); es decir, la tarea de una educación integral depende de todo el colectivo escolar: es necesario que tanto los responsables de diseño curricular, el personal dedicado a la formación docente y los profesores de las escuelas comencemos a establecer líneas de articulación entre las diver-

sas asignaturas del currículum; además cuando el profesorado de una escuela toma la responsabilidad colectiva del aprendizaje se logran mejores resultados.

### Referencias bibliográficas

Galaburri, M. L. (2000). *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública.

Kaufman, A. M., Lerner, D., Castedo, M., Torres, M. (2015). *Alfabetización en la unidad pedagógica. Especialización docente en nivel superior. Seminario de Evaluación II*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación-Ministerio de Educación.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México: SEP.

SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria*. México: SEP.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Materna. Español. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.

SEP. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP.



# **PROYECTO ABP DE INICIACIÓN AL MÉTODO CIENTÍFICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO<sup>26</sup>**

## **PBL PROJECT OF INITIATION TO THE SCIENTIFIC METHOD IN HIGH SCHOOL STUDENTS**

**Alejandro López-García, Pedro Miralles-Martínez**

Universidad de Murcia

aloga@um.es

pedromir@um.es

### **Resumen**

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un método de aprendizaje que pretende resolver problemas para favorecer el desarrollo de habilidades y la adquisición de nuevos conocimientos. Quinquer (2004) indica que los proyectos deben concretarse o materializarse en un trabajo, una propuesta, una exposición o un objeto.

Este trabajo presenta una experiencia de introducción al método científico en un instituto de Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia. Para ello se ha utilizado este método activo de aprendizaje dentro del contexto historiográfico de la Segunda Guerra Mundial en dos aulas de primer curso de Bachillerato. Más concretamente, la experiencia ha consistido en un proyecto de trabajo grupal, donde cada equipo ha confeccionado el boceto de una investigación sobre la SGM, en el marco del método científico.

El objetivo de la propuesta ha sido familiarizarse con el proceso y las fases principales de la investigación educativa dentro de la temática historiográfica de la Segunda Guerra Mundial. De este modo, además de aprender

---

26 Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación “Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado” (PGC2018-094491-B-C33), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Secretaria de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación, y “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria” (EDU2015-65621-C3-2-R), subvencionado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, según la resolución de 1 de septiembre de 2016 (BES-2016-078837).

contenidos históricos de forma innovadora, se potencian otras habilidades propias del oficio del historiador, como el uso de fuentes, la interpretación histórica desde una perspectiva ética o la puesta en valor del pensamiento en perspectiva.

Los resultados son esperanzadores, dado el éxito de la experiencia implementada. El cénit lo constituye la valoración de la experiencia en la que se ha puesto en valor la adaptación, capacidad de decisión y la predisposición de los estudiantes para emplear el ABP en su formación, justificándose didácticamente la introducción al método científico en Secundaria.

**Palabras clave:** ABP, Segunda Guerra Mundial, innovación, Enseñanza Secundaria, método científico, pensamiento histórico.

### **Abstract**

Project Based Learning (PBL) is a learning method that aims to solve problems in order to favour the development of skills and the acquisition of new knowledge. Quinquer (2004) indicates that projects must be concretized or materialized in a work, a proposal, an exhibition or an object.

This work presents an introduction to the scientific method in a Secondary School in the Region of Murcia. For this purpose, this active learning method has been used within the historiographic context of the Second World War in two first year high school classrooms. More specifically, the experience has consisted of a project of group work, where each team has made the sketch of a research on the Second World War, within the framework of the scientific method.

The objective of the proposal has been to familiarize oneself with the process and the main phases of educational research within the historiographic thematic of the Second World War. In this way, apart from learning historical contents in an innovative way, other skills of the historian's trade are promoted, such as the use of sources, the historical interpretation from an ethical perspective or the appreciation of the think in perspective.

The results are hopeful, given the success of the implemented experience. The zenith is the evaluation of the experience in which the adaptation, decision making capacity and the predisposition of the students to use the PBL

in their training have been put in value, so the introduction to the scientific method in Secondary being didactically justified.

**Key words:** Project Based Learning, Second World War, Innovation, Secondary Education, Scientific Method, Historical Thinking.

## **Introducción**

El siglo XXI nos ocupa hasta la fecha dos decenios prácticamente en los que las llamadas metodologías activas de aprendizaje, junto a los recursos digitales, se han asentado plenamente en la práctica educativa actual (Miralles, Gómez, Arias y Fontal, 2019). La formación discente descansa sobre una gran variedad de opciones de aprendizaje entre las que destacan el aprendizaje cooperativo, la nueva concepción de *Flipped Classroom* o aula invertida, el trabajo por rincones, la gamificación, el uso de simulaciones o estrategias empáticas, el planteamiento de retos didácticos o el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP), entre otros. Esta última modalidad de aprendizaje está creciendo a un ritmo vertiginoso, ya que se trata de una vertiente que facilita el trabajo en grupo, la colaboración entre iguales, la toma de decisiones y, en definitiva, la habilidad de construir ciudadanos competentes, autónomos y con capacidad de adoptar criterios propios a partir de desafíos de aprendizaje, totalmente dinámicos y, en ocasiones, lúdicos.

Por otra parte, es necesario cambiar el modelo tradicional de enseñanza por un modelo alternativo que ponga en valor el uso de nuevas estrategias de indagación. De hecho, mientras siga asimilándose que aprender historia obedece al recuerdo de nombre, fechas o datos de carácter factual, presentándose como un conocimiento cerrado en el que solamente la historia se identifica con el pasado, el estudiantado no concebirá esta disciplina como un conocimiento contemporáneo necesario para comprender los problemas actuales (Guerrero Romera, López-García y Monteagudo Fernández, 2019).

El presente trabajo presenta pues una propuesta didáctica llevada a la práctica, en la modalidad de estudio piloto, en el curso académico 2018/2019, con el fin didáctico de trabajar el tema de la Segunda Guerra Mundial (en adelante, SGM) así como la introducción al método científico en estudiantes de Bachillerato.

### ***Marco teórico***

El ABP como método activo de aprendizaje tiene su razón de ser en la necesidad de cambiar el modelo didáctico tradicional por un modelo de enseñanza alternativo, que sea sustentado por el desarrollo de estrategias de indagación que favorezcan el pensamiento crítico en el discente. En esta línea se posicionan también autores como Prieto, Gómez y Miralles (2013), que indican que el planteamiento en las aulas de métodos de indagación para trabajar la historia debe ser visto como una estrategia educativa que puede ayudar a superar la tradicional enseñanza memorística propia de las ciencias sociales.

Para Quinquer (2004) el ABP es un elemento mediador para el aprendizaje que implica el contacto directo con el objeto de estudio y culmina en resultados reales como la materialización por parte de los estudiantes de un trabajo, una propuesta, una presentación expositiva o un objeto, gracias al cual pueden desarrollar y aplicar habilidades y conocimientos.

Por su parte, Vergara (2015) argumenta que este método ha de entenderse como el marco práctico de un modelo educativo que cuestiona los supuestos erróneos y errados de la educación. Y no carece de razón este autor, ya que en la práctica cotidiana el predominio de los métodos expositivos y el aprendizaje memorístico siguen constituyendo el vicio didáctico más asentado.

Martí, Heydrich, Rojas y Hernández (2010) indican que los proyectos permiten alcanzar objetivos mediante la puesta en práctica de acciones, interacciones y recursos, que promueven el desarrollo de estrategias didácticas con las que buscar una solución inteligente al planteamiento de un problema o tarea vinculada al mundo real. En esta línea, la moderna tecnología digital, los procesos grupales de calidad, la capacidad de andamiaje de los profesores brindando orientación y apoyo para el aprendizaje discente o el equilibrio entre la instrucción didáctica con métodos de investigación a fondo y una evaluación bien alineada, han sido identificados como factores que facilitan la implementación del ABP (Kokotsaki, Menzies y Wiggins, 2016).

En definitiva, queda de manifiesto la importancia que debe tener el ABP para fijar una praxis actualizada y adaptada a un estudiantado digital en el que debe primar el empoderamiento de los recursos que le ofrece la creciente sociedad de la información y el conocimiento, es decir, la adopción de criterios propios



con los que resolver problemas cotidianos y adquirir la capacidad de trabajar en equipo para alcanzar soluciones dinámicas y contrastadas.

En este trabajo, se plantea el interrogante de comprobar si este método activo de aprendizaje y el modelo de trabajo que se propone tienen sentido para el aprendizaje de contenidos sobre la SGM, con el componente añadido de impregnar en esta práctica el acceso al conocimiento científico incluyendo nociones para introducir en la dinámica de clase el camino a trazar para este proceso formativo, que no es otra cosa que la introducción al método científico.

### ***Objetivos***

Partiendo de la pregunta de investigación planteada, el objetivo de este trabajo es introducir el método científico a través de la metodología activa ABP con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la etapa de Bachillerato. Este objetivo general tiene un grado de concreción mayor a partir de tres objetivos más específicos:

6. Conocer las principales fases de la investigación educativa en ciencias sociales.
7. Aprender contenidos históricos utilizando el trabajo por proyectos como elemento mediador.
8. Valorar la experiencia a partir de las respuestas y opiniones proporcionadas por los participantes implicados.

### ***Metodología***

#### ***Participantes y contexto***

Esta experiencia fue llevada a cabo en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo durante el curso académico 2018/2019 con 34 estudiantes de dos aulas de 1.º de Bachillerato de un centro de titularidad pública de la Región de Murcia.

Respecto al contexto, para poder implementar el proyecto, fue posible contar con una sala de ordenadores con acceso a internet, teléfonos inteligentes y materiales de aprendizaje, basados principalmente en fuentes facilitadas por el profesorado. Se formaron grupos de cuatro estudiantes para participar en el proyecto común.

### ***Puesta en práctica del proyecto***

La implementación del proyecto consistió en planificar el boceto de una investigación sobre la SGM utilizando el método ABP. Tras constituirse grupos de cuatro estudiantes, cada equipo, previo consenso, delimitó una temática de acción de aquellas que previamente se habían trabajado en las anteriores sesiones didácticas de la unidad formativa de la SGM. De esta manera los grupos podían elegir cualquier suceso o acontecimiento, general o específico, de entre los siguientes contenidos:

- Antecedentes y causas de la SGM.
- Características.
- Expansionismo alemán.
- Ofensivas aliadas y liberación de Europa.
- Holocausto judío.
- Consecuencias de la SGM.

A partir de estos contenidos, cada equipo de trabajo debía desarrollar el proyecto de la temática elegida, incluyendo al menos una de las fuentes históricas facilitadas por el profesorado, así como otras fuentes, páginas webs o blogs con materiales buscados y consensuados autónomamente por el grupo. De esta forma, la parte visible del proyecto quedó latente a partir de cuatro entregables que cada grupo debía ir rellenando: breve párrafo de la idea o núcleo temático, breve párrafo de qué se iba a hacer con esa idea, breve exposición oral de la misma por un responsable, y memoria final del proyecto. Estos cuatro entregables fueron facilitados a los diferentes grupos en un documento que explica el plan de trabajo que debían seguir, organizado según cuatro hitos a cumplir, respetando el tiempo de realización de cada hito. En la Figura 1 se muestra el plan de acción del proyecto ABP.

# Plan de acción SGM: Hitos a cumplir

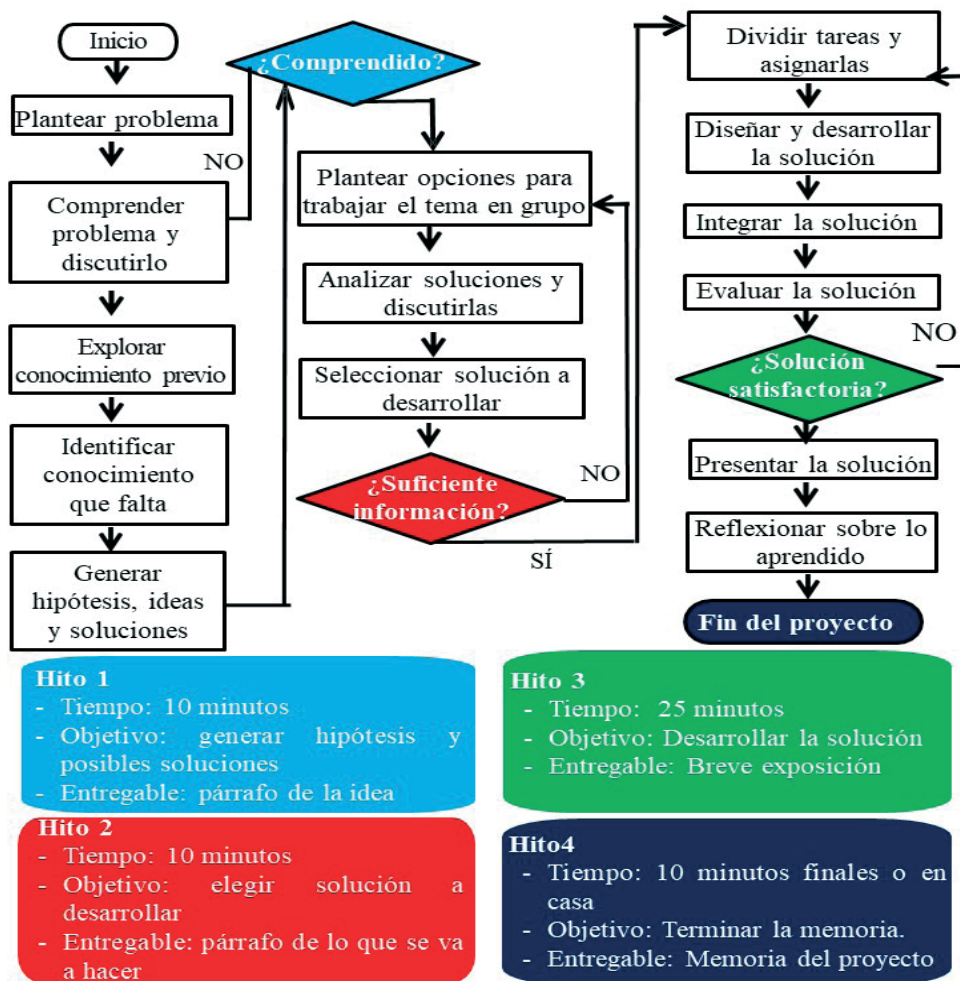


Figura 1. Plan de acción propuesto en el proyecto

Fuente: elaboración propia

Así, la memoria final del proyecto (hito 4) debía incluir los siguientes apartados:

- Breve marco teórico (uso de al menos una fuente).
- Contenidos didácticos.
- Competencias de pensamiento histórico a desarrollar.
- Competencias clave a desarrollar.
- Propuesta de aprendizaje o plan de trabajo sobre la SGM.

Con esta memoria, los diferentes estudiantes pudieron familiarizarse con el método científico, principalmente en lo que respecta a la revisión previa de la literatura con la búsqueda guiada de fuentes y recursos de los que partir para poder redactar un marco teórico previo, a la habilidad de ser conscientes de las competencias y los contenidos a incluir en el proyecto, y sobre todo, en lo relativo al diseño de una propuesta de aprendizaje o plan de trabajo, que sería un primer acercamiento a la parte metodológica de todo trabajo de investigación y propuesta práctica. De esta forma, el papel de profesor era garantizar el cumplimiento de los hitos, guiar al estudiantado en todo momento, ayudarle en la realización de los retos del proyecto, corregir las erratas, retroalimentar sus propuestas y animar en todo momento hacia la buena consecución final.

### ***Instrumento de recogida de información***

Para la recogida de información, los estudiantes, encuadrados en sus grupos correspondientes, completaron la ficha del proyecto y la entregaron junto a la memoria, de tal manera que el profesorado pudo comprobar si todos los grupos habían acabado el proyecto en tiempo y forma, así como hacer una evaluación del nivel y la calidad de las propuestas y los diseños confeccionados en los entregables de cada uno de los hitos.

Las temáticas seleccionadas por el grupo de alumnos, dentro de las opciones propuesta, fueron muy diversas, destacando entre todas ellas contenidos tan específicos como el Holocausto judío, la Operación Valkiria (intento de asesinato de Adolf Hitler), los bombardeos atómicos de Hiroshima y Nagasaki, la profundización en la guerra del Pacífico, la noche de los cristales rotos (persecución y ataques sucedidos contra los judíos), o el ataque a Pearl Harbor, como causa principal de la entrada de Estados Unidos en la guerra.

A continuación, a modo de ejemplo, en la Figura 2 se presenta el borrador realizado por uno de los grupos. En la mayor parte de los casos, se les indicó a los estudiantes que el Hito número 3 lo dejaran en blanco, ya que se trataba de realizar una breve exposición oral sobre su propuesta de acción, de tal manera que, de cada grupo, un representante o vocal expuso el plan de acción ideado por el conjunto de su equipo.

H1- Hemos elegido el Holocausto

H2- Para trabajar este tema hemos decidido realizar un juego de rol

H3- Marco teórico: según la enciclopedia ushmm, el holocausto fue la persecución y el asesinato sistemático, burocráticamente organizado y auspiciado por el estado de seis millones de judíos por parte del régimen nazi y sus colaboradores. Los hechos clave de este tema fueron, en primer lugar, la solución final que los alemanes hicieron contra los judíos europeos en 1945. En segundo lugar, el ataque hacia otros grupos étnicos que los alemanes consideraban inferiores racial y biológicamente, incluyendo también a los discapacitados, negros, polacos y civiles soviéticos. Finalmente, la persecución de otros grupos por razones políticas, ideológicas y conceptuales, como los comunistas, socialistas, testigos de Jehová y homosexuales. Según la Asamblea General de Naciones Unidas, el término "genocidio" lo define como una denegación en la búsqueda de la vida de los grupos humanos.

Competencias didácticas abordadas: hemos resuelto temas que están en el campo de concentración de Auschwitz.

Competencias de pensamiento histórico desarrolladas: Para realizar el juego de rol vamos a trabajar la ~~historia~~ perspectiva histórica para entender en la piel de las personas que han sufrido el Holocausto.

Propuesta de aprendizaje o plan de trabajo sobre el Holocausto: Queremos planear un juego de rol en el que cada uno tenga un personaje y una diátesis diferente con la que contrasten los pensamientos.

El juego de rol se realizará en un espacio físico y se utilizará un guion que se entregará a los participantes.

Figura 2. Ejemplo del boceto entregado por uno de los grupos

Fuente: elaboración propia. Para preservar la privacidad de los participantes se han omitido los nombres del alumnado. La imagen es una combinación de varias páginas.



## Resultados

Respecto al objetivo general, que hacía referencia a introducir el método científico a través de la metodología activa ABP con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la etapa de Bachillerato, se ha cumplido ampliamente, ya que ha quedado demostrado que tras el experimento los alumnos conocen a nivel general este método, materializado en estrategias de indagación de fuentes para contrastar la información, así como la capacidad de idear planes concretos de acción que pueden perfectamente concretarse en una propuesta abierta con la mejorar sus nociones respecto a los contenidos abordados en la SGM.

Referente al objetivo específico 1, que se concreta en el conocimiento de las principales fases de la investigación educativa en Ciencias Sociales, ha sido alcanzado, ya que el proyecto planteado incluía una introducción al abordaje de estas fases, ya que, en su propia propuesta, los estudiantes debían presentar su tema de trabajo, su plan de acción, su defensa oral y una memoria en la que se aportaron fuentes en la confección del marco teórico, idearon el plan de trabajo con la confección de unos contenidos a trabajar, pusieron en valor la habilidad para ser conscientes de qué competencias se estaban trabajando, y finalmente consensuaron en grupo su propuesta de aprendizaje sobre el contenido seleccionado, abordando ideas metodológicas con la ayuda del docente.

En lo relativo al objetivo específico 2, que describía el fin de aprender contenidos históricos utilizando el trabajo por proyectos como elemento mediador, ha sido resuelto satisfactoriamente, pues durante el propio desarrollo de la praxis, los estudiantes se adaptaron muy bien al ABP planteado por el docente, desarrollando habilidades tan necesarias como el trabajo en equipo, la adaptación al grupo, el desarrollo de estrategias de indagación, el análisis y la contrastación de fuentes, así como la toma de decisiones para trazar un plan de acción, previamente discutido en coordinación entre cada grupo de trabajo.

Finalmente, el objetivo específico 3, relativo a valorar la experiencia a partir de las respuestas y opiniones proporcionadas por los participantes implicados, también resultó en una expectativa muy positiva, concretada en el éxito del estudio piloto que, si bien no tuvo una muestra elevada, permitió anotar en un diario diferentes percepciones mostradas por los estudiantes como “esta forma de trabajar me encanta”, “estamos aprendiendo a investigar”, “nos encanta

buscar información para saber más” o “estamos coordinados para saber lo que queremos hacer”, resultando en un modelo de trabajo en el que los discentes han perfeccionado el trabajo en equipo y la cooperación con sus iguales, lo que permite valorar la experiencia con buenas expectativas, de cara a materializar esta experiencia en un proyecto más amplio donde se recojan y analicen las respuestas y el grado de aprendizaje de los estudiantes.

### **Conclusiones**

Se han logrado los objetivos planteados, que iban en la línea de introducir el método científico a través de la metodología activa ABP. Según la opinión del alumnado, se han mejorado los procesos de aprendizaje. Además de aprender contenidos históricos de forma innovadora, se han potenciado otras habilidades propias del oficio del historiador, como el uso de fuentes, la interpretación histórica desde una perspectiva ética o la puesta en valor del pensamiento en perspectiva.

La experiencia se ha llevado a cabo en un ambiente de trabajo grupal, de carácter colaborativo y dinámico en el que los estudiantes hacían sus propuestas e intervenían activamente. El alumnado ha pasado de la memorización de hechos y datos a la exploración de ideas. Por su parte, el papel de profesor ha cambiado al pasar de expositor a mantener una función complementaria al proceso de aprendizaje.

En definitiva, la valoración de la experiencia en la que se ha puesto en valor la adaptación, capacidad de decisión y la predisposición de los estudiantes para emplear el ABP en su formación, justifica didácticamente la introducción al método científico en Educación Secundaria.

### **Referencias bibliográficas**

- Guerrero Romera, C., López-García, A. y Monteagudo Fernández, J. (2019). Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 81-93.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Project-based learning. A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267-277.

- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje Basado en Proyectos. Una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C. J., Arias-González, V. B. y Fontalmerillas, O. (2019). Recursos digitales y metodología didáctica en la formación inicial de docentes de Historia. Digital resources and didactic methodology in the initial training of History teachers. *Comunicar*, XVII(61), 45-56. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04>
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío. History and History Teaching*, 39, 1-14.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.



**MUDANÇAS CURRICULARES EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA:  
PARADIGMA, MODELOS E PRÁTICA  
CAMBIOS CURRICULARES EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA: PARADIGMA,  
MODELOS Y PRÁCTICA.  
CURRICULAR CHANGES IN HISTORY AND GEOGRAPHY: PARADIGM,  
MODELS AND PRACTICE**

**Raquel Magalhães**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto  
rahelmagalhaes@gmail.com

**Resumo.** O presente trabalho procura analisar e compreender as principais alterações no currículo do Ensino Básico, num período temporal que se estende da Lei de Bases do Sistema Educativo Português até à introdução das Metas Curriculares, nas Ciências Humanas e Sociais (1986-2014). Sendo o currículo um campo atravessado por teorias e práticas diversas, consideramos pertinente observar um conjunto de documentos oficiais e auscultar parte do currículo real, de modo implícito, através das práticas pedagógicas e das transformações curriculares, enunciadas nos discursos de Professores de História e Geografia do terceiro ciclo do ensino básico. Inicialmente foram elaborados referenciais teóricos no âmbito do currículo, atinentes à sua conceção e evolução ao longo do tempo. Numa segunda fase, apresentou-se o percurso metodológico adotado - paradigma fenomenológico-interpretativo - expresso na análise documental aos documentos oficiais e na realização de oito entrevistas semiestruturadas, em ambas as disciplinas, sujeitas a análise de conteúdo. Por último, expôs-se os discursos proferidos pelos Professores e procedeu-se à interpretação dos resultados, confrontando-os com a análise documental. Este estudo permitiu divisar um enviesamento entre currículo prescrito e currículo vivido, e a permanência de processos de instrução e de seleção social que desconsideram o sucesso educativo e a formação global dos alunos. Todavia, as recentes mudanças curriculares indiciam uma convergência entre discurso oficial e as práticas dos Professores ao longo do período em análise.

**Palavras-chave:** Currículo Oficial, Currículo Real, Mudanças Curriculares, Papel dos Professores no Currículo de História e Geografia.

**Resumen.** El presente trabajo busca analizar y comprender los principales cambios en el currículo de la Educación Básica, en un período temporal que se extiende desde la Ley Básica del Sistema Educativo Portugués hasta la introducción de los Objetivos del Currículo en Ciencias Humanas y Sociales (1986-2014). Como el plan de estudios es un campo cruzado por diversas teorías y prácticas, consideramos pertinente observar un conjunto de documentos oficiales y auscultar parte del plan de estudios real, implícitamente, a través de las prácticas pedagógicas y las transformaciones curriculares enunciadas en los discursos de los maestros de Historia y Geografía del tercer ciclo de educación básica. Inicialmente se desarrollaron marcos teóricos dentro del plan de estudios, con respecto a su concepción y evolución a lo largo del tiempo. En una segunda fase, se presentó el enfoque metodológico adoptado, el paradigma fenomenológico-interpretativo, expresado en el análisis documental de los documentos oficiales y en la realización de ocho entrevistas semiestructuradas, en ambas disciplinas, sujetas al análisis de contenido. Finalmente, se presentaron los discursos de los docentes y se interpretaron los resultados, confrontándolos con el análisis documental. Este estudio permitió identificar un sesgo entre el currículo prescrito y el currículum vivido, y la permanencia de los procesos de instrucción y selección social que ignoran el éxito educativo y la formación general de los estudiantes. Sin embargo, los cambios curriculares recientes indican una convergencia entre el discurso oficial y las prácticas de los docentes durante el período en análisis.

**Palabras clave:** Currículum Oficial, Currículum Real, Cambios Curriculares, Papel de los docentes en el Currículo de Historia y Geografía.

**Abstract.** The present work will analyze and explain the main changes in basic education in a time frame comprehending the Basic Law of the Education System to the Introduction of Curriculum Goals in Human and Social Sciences (1986-2014). As the curriculum is a field crossed by theories and different practices, we will consider relevant to this study to observe a set of represent-

ative official documents, and listen part of the actual curriculum, implicitly, through the teaching practices and curriculum changes set out in speeches by History Teachers and Geography of the third cycle of basic education. Initially theoretical frameworks were developed within the curriculum, regarding its conception and evolution over time. In a second phase, the adopted methodological approach was presented - the phenomenological-interpretative paradigm - expressed in the documentary analysis of the official documents and in the conduct of eight semi-structured interviews, in both disciplines, subject to content analysis. Finally, the speeches given by the teachers were exposed and the results were interpreted, confronting them with the documental analysis. The study allowed one discern bias between prescribed curriculum and experienced curriculum, endurance of instruction processes and the social selection that disregard the educational success and overall education of students. However, the recent curriculum changes indicate a convergence between official discourse and practices of History and Geography Teachers identified during the review period.

**Key words:** Official Curriculum, Real Curriculum, Curriculum Changes, Role of Teachers in History and Geography Curriculum.

### **Introdução**

O trabalho que apresentamos insere-se no âmbito da teoria e desenvolvimento do Currículo no ensino básico (EB), na área disciplinar das Ciências Humanas e Sociais. Este estudo tem como objeto as mudanças no currículo de História e de Geografia no 3º ciclo do EB, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) até à introdução das Metas Curriculares (MC).

Nos últimos vinte e oito anos, estas transformações traduziram-se, principalmente, na criação de áreas curriculares não disciplinares, numa concepção de currículo projeto e num apelo à intervenção ativa de docentes, escola e restante comunidade educativa, em processos de gestão e decisão curriculares locais. Recentemente, emergiu uma orientação educativa que segue uma abordagem de currículo, como plano estruturado de objetivos e conteúdos, com supressão de áreas curriculares não disciplinares e subsequente valorização das disciplinas estruturantes, e uma noção de professor como funcionário ou técnico.

Nesta linha de pensamento, a investigação quis compreender como se articula teoria e prática curriculares, mais explicitamente como convive discurso oficial e contexto real, atendendo às principais mudanças nas concepções de currículo e avaliação no período em análise (1986-2014).

### ***Propósito***

Este tema resulta das questões e desafios que emergiram na Formação Inicial de Professores, em Prática Supervisionada de Ensino, pelo contacto e pela exploração do Programa de História (ME/DGEBS, 1991) e das Orientações Curriculares de Geografia (ME/DEB, 2002). Importa realçar que apesar das alterações que ocorreram, estes programas foram vigorando em planos curriculares mais ou menos rígidos, organizados em disciplinas ou áreas disciplinares, com tempos letivos nem sempre coadunados com o inicialmente previsto. Deste modo, tornou-se oportuno desenvolver uma linha de investigação que perspetivasse a relação entre o que é publicado oficialmente e o que é vivido localmente. Em linhas gerais, com este estudo procuramos fornecer um contributo para reflexão e análise do currículo em História e Geografia no 3º ciclo do EB, tendo como finalidades centrais que estruturam e orientam a nossa pesquisa:

- Identificar e caracterizar o currículo configurado - paradigma, modelos e práticas - nas disciplinas de História e Geografia no 3º ciclo do EB desde a LBSE até à introdução das MC (1986-2014);
- Analisar e problematizar as relações que se estabelecem no campo da teoria e da prática curriculares, nas disciplinas de História e Geografia, no 3º ciclo do EB nos últimos vinte e oito anos.

### ***Enquadramento teórico***

Se atendermos à natureza e ao âmbito do currículo prevalecem, em termos gerais, duas concepções distintas: o currículo como intenção ou objetivo; e o currículo como experiência e processo a ser desenvolvido (Ribeiro, 1990). Na primeira aceção, o currículo compreende um plano de estudos ou programa muito estruturado, que antecede a “situação de ensino-aprendizagem”, com carácter prescritivo quanto às finalidades e ao que deve ser ensinado. Na segunda noção, o currículo pode ser compreendido como um conjunto de experiências educativas, projetadas e estruturadas pela escola, desenvolvendo-se em simul-

tâneo com a realidade educativa (Pacheco, 1996; Ribeiro, 1990). Compreender o significado de currículo exige que nos debruçemos sobre o significado de educação, ou seja, enfatizar as dimensões do “aprender a ser” e “a tornar-se”, para além do “saber” e do “saber fazer” (Leite, 2003; Silva, 2000).

Quer seja entendido como plano ou como projeto, o currículo deriva de processos de seleção, organização e construção (sociais, culturais, políticos e administrativos) que servem de base à atividade escolar e se tornam realidade com as práticas educativas. Portanto, engloba o que é prescrito e o que se realiza numa situação real de educação escolar (Gimeno Sacristán, 1998; Leite, 2002; Pacheco, 1996). Por isso mesmo, o currículo deve ser analisado e compreendido em relação às condições de realização e de produção do seu discurso (Kemmis, 1988). Destacam-se os seguintes contextos ou âmbitos de decisão curricular: político-administrativo, de gestão e de realização (Pacheco, 1996). Neste estudo abordamos mormente o primeiro e último contextos, relativos a decisões tomadas no domínio da administração central e na sala de aula. Focando estas dimensões, o currículo prescrito ou formal corresponde ao que é aprovado oficialmente e emana diretamente dos organismos estatais (normativos, programas e orientações curriculares, materiais, etc.). Os programas nacionais que conhecemos e usamos são currículo e constituem uma determinada forma de o gerir, adequada às finalidades que a escola vai assumindo (Roldão, 1999). Geralmente os professores não usam diretamente os programas, optando pelos manuais ou outros mediadores que orientam a planificação e definem práticas de ensino (Pacheco, 1996). O currículo percebido, real ou em ação engloba a interpretação realizada pelos professores dos documentos oficiais que se materializam num contexto de ensino (Gimeno Sacristán, 1998; Kelly, 1986; Pacheco, 1996; Ribeiro, 1990).

Atendendo à estrutura curricular e ao lugar atribuído ao professor, podemos identificar três modelos de desenvolvimento curricular: centrado nos objetivos, centrado no processo e centrado na situação (Pacheco, 1996). Estes modelos são devedores das concepções ou teorias do currículo, que segundo a mesma ordem correspondem às teorias técnica, prática e crítica. Desta forma, o modelo de organização curricular focado em matérias ou disciplinas valoriza os conteúdos, em detrimento dos objetivos curriculares; assim como um modelo curricular voltado para o contexto de problemas e experiências, confere atenção nomeada-

mente às atividades e às situações de aprendizagem (Ribeiro, 1990). Ora as práticas educativas dos professores enquadram-se em opções de gestão curricular, que diferem em termos de natureza, âmbitos de decisão e papéis profissionais desempenhados (Roldão, 1999). Na perspetiva de Leite (2003), os professores têm sido sobretudo transmissores e consumidores de prescrições oficiais, em desfavor da construção de propostas curriculares locais.

Desta forma, pensar sobre a prática profissional é indissociável da reflexão do lugar onde esta se desenvolve e ganha significado, ou seja, na escola (Machado & Formosinho, 2009). À formação orientada para a resolução de problemas ou procura de soluções de curta duração, contrapõe-se e manifesta-se uma formação comprometida com a elaboração de projetos e deliberações singulares (*ibidem*). Somente nesta perspetiva contextualizada e interativa, promotora de outra profissionalidade, se consegue que os professores se responsabilizem pelo seu processo de formação e confirmem significado às suas ações, com base em pressupostos de equidade, de diferenciação e de gestão curriculares (Leite e Fernandes, 2010; Nóvoa, 2002).

## **Desenvolvimento**

### ***Corpus documental***

Para o presente estudo posicionamo-nos num paradigma fenomenológico-interpretativo com consequências na estrutura e no desenvolvimento do plano de investigação (Amado, 2013). Foi necessário pesquisar e analisar documentos legais, como programas e referenciais curriculares (MEC, 2013/2014) e normativos atinentes às transformações curriculares no EB (Resolução do Conselho de Ministros nº8/86, de 16 de janeiro; Lei nº46/86, de 14 de outubro; Lei nº 85/2009, de 27 de agosto; Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto; Despacho Normativo nº98-A/92, de 20 de junho; Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro; Despacho Normativo nº30/2001, de 19 de julho; Decreto-Lei nº209/2002, de 17 de outubro; Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de janeiro; Despacho Normativo nº50/2005, de 9 de novembro; Despacho Normativo nº18/2006, de 14 de março; Decreto-Lei nº94/2011, de 3 de agosto; Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho; Despacho nº5306/2012, de 18 de abril; Despacho Normativo nº-24-A/2012, de 6 de dezembro; e Despacho nº 15971/2012, de 14 de dezembro).

Procedeu-se posteriormente à análise documental deste *corpus*, ou seja, a «um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência» (Bardin, 2009, p.47).

### ***Métodos de recolha, tratamento e análise das informações***

Em termos concretos, como método de recolha privilegiamos a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, com guião de questões flexíveis e ajustáveis à amostra (Afonso, 2005; Quivy & Campenhoudt, 2003). Esta contemplou quatro professores de Geografia e quatro professores de História que lecionavam habitualmente no 3º ciclo do EB, na área metropolitana do Porto, no ano letivo de 2012/2013. Todos os docentes eram profissionalizados, embora em fases distintas e em modelos díspares, visto o tempo de docência estender-se dos catorze aos trinta e cinco anos. As entrevistas foram sujeitas ao método de análise de conteúdo. Este “conjunto de técnicas” afigurou-se como o mais indicado, visto incidir sobre os aspetos interpretativos do discurso dos sujeitos, atendendo a padrões e regularidades que os entrevistados tornaram manifestos durante as comunicações (Bogdan & Blikien, 1994). Na continuidade do que vimos explicitando, usamos a análise de conteúdo temática (Bardin, 2009; Esteves, 2006), cujo tratamento e análise permitiu coligir dez categorias ou temas centrais. As categorias foram codificadas com a letra **C** e os indicadores com a letra **I**, diferenciando-se ambos entre si pela numeração atribuída.

### **Resultados**

Para a apresentação dos resultados foram elaboradas cinco interrogações, suscitadas pela investigação e intimamente associadas à interpretação e discussão dos dados.

Que utilizações fazem os docentes dos instrumentos de gestão curricular? Ao serem interrogados pelos programas curriculares que utilizavam, todos os Professores se mostraram surpreendidos: «Programas curriculares, como assim? (C1-I1-G4)». O programa é considerado uma “realidade estática de conteúdos” (plano) e o que muda é o material curricular - «É assim ultimamente (Sorri), sigo o livro...! (Risos) (...)...hãa... portanto, pego NO LIVRO fazemos as nossas planificações mediante o livro adotado e seguimos sempre esse, esse

programa! (Enfatiza) (C1-I4-H4)». Esta situação vem corroborar alguns autores (Pacheco, 1996; Zabalza, 1992) quando referem que os professores não recorrem diretamente aos programas para desenvolver a sua atividade, optando por mediadores do currículo oficial, como os manuais escolares.

Que modelo de currículo serve de referência à prática docente? No que concerne as transformações ocorridas nos programas, os Professores conseguem apontar a Reforma Curricular (1989) e a Reorganização Curricular (2001) como momentos relevantes - «(...) foi uma situação que eu acho que nunca tinha acontecido e que não voltou a acontecer (C3-I1-G1); Não, houve uma alteração aa...inicialmente aa...houve uma reorganização digamos assim basicamente aa...dos conteúdos (...) (C3-I3-G4)». Neste sentido, a transformação dos programas consistiu: «Aa...no básico o que é que podemos dizer... podemos dizer que houve algumas alterações relativamente à Europa, UE, barra UE, não é... (C3-I2-G3); Mas, de uma maneira geral as coisas mantém-se, com diferentes arranjos, não é? (C3-I3-G2)». Estes docentes apontam transformações na organização de conteúdos, em detrimento de mudanças mais profundas em termos curriculares. Face ao exposto, constatamos que estes professores apresentam uma concepção técnica de currículo, no sentido clássico de produto ou súmula de exigências académicas.

As mudanças curriculares têm implicações na prática docente? Quanto à nova proposta educativa, as MC, verifica-se um desfasamento entre intenções (teoria) e realidade (prática), numa lógica de aplicação: «Oh... (Risos). (...) Não, não! (Enfatiza) Eu acho giro porque é a... tudo é obrigatório, mas, mas em termos de operacionalização toda a gente sabe, é tudo obrigatório: operacionaliza-se para aí vinte por cento... (Risos) (C4-I3-H2)». Apesar de a maioria dos professores confirmarem que se trata de uma mudança formal, a organização e construção do atual “Currículo Nacional” ultrapassa as noções de cumprimento de um programa centrado em conteúdos. Estes documentos são planos estruturados em objetivos que enunciam os conteúdos a adquirir, que controlam a ação docente pela definição prévia de processos e resultados, sem atender aos contextos experienciais (Correia, 2015; Leite, 2002, 2003; Pacheco, 1996).

Que avaliação é desenvolvida pelos Professores ao longo do período em estudo? A avaliação é uma componente fundamental do currículo, acompanhando as transformações na sua organização e gestão. Nesta instância, considerando



os instrumentos certificativos como preponderantes na aferição dos saberes, confidenciaram-nos que: «(...) Ah sim! Se se der, se se der testes escritos vai-se, vai, vai-se saber que o aluno não sabe nada, vai-se saber que o aluno não sabe escrever, vai-se perceber que ele não sabe ler! (C9-I3-H1); Única coisa que se pode medir bem é o valor dos testes porque estão com uma pontuação atribuída. (C9-I3-H3)». Constatamos que permanecem modelos de avaliação e de escola tradicionais, com importantes implicações nos domínios social e educativo, ao distribuir os alunos sobre uma escala de valores (Perrenoud, 1999).

Quais as reais necessidades de formação no domínio do currículo? O modelo de formação curricular desejado caracteriza-se por uma componente prática, compreendida como elemento fundamental da ação, mas que advém de fora para dentro: «(...) desde que de facto aa...acha uma parte prática aa... uma parte prática grande nessa formação. Porque se é para ouvirmos teorias não vale a pena (C10-I4-G1); Era bom haver uma formação e a parte prática para trabalharmos isso... (C10-I4-H2)». Em breves linhas, os professores demonstram necessidade de uma formação imposta de cima para baixo (*top-down*) e que não os responsabiliza pelas principais mudanças estruturais (Oliveira-Formosinho, 2009).

## **Discussão**

### ***Considerações finais***

No que concerne a identificação e a caracterização do currículo do EB, nas últimas três décadas, assistimos em concordância com a promulgação da LBSE a processos de descentralização, desconcentração e autonomia do Sistema Educativo. Em finais dos anos noventa, à uniformidade de processos pedagógicos e organizacionais centralizados, avançava-se com processos de diversificação curriculares, coniventes com uma escola heterogénea e comprometida com uma formação global, capaz de gerar educação para todos.

Em termos legais, de um desenvolvimento curricular centrado na escola e nos processos passou-se, desde há três anos, para um desenvolvimento curricular centrado em objetivos, em instrumentos de planificação e organização do ensino definidos e controlados centralmente, com base na precisão e previsão dos resultados. Reportamo-nos às MC que no caso da História e da Geografia promove desencontros com os programas, pela extensão e natureza

dos conteúdos e capacidades visadas. Porém, este novo currículo, à prova de professores, apresenta coincidências elevadas e não conflitua com a atividade profissional comumente desenvolvida. Tudo indicia a ocorrência de um envolvimento entre o prescrito e as práticas pedagógicas, que aliás se verifica(ou) ao longo do período em análise (1986-2014). Nesta conformidade, as transformações ocorridas no plano formal não são acompanhadas no contexto das práticas. Na escola permanece uma lógica burocrática, hierarquizada e compartimentada em termos disciplinares, competindo aos Professores a execução individual de uma interpretação que lhes é apresentada externamente, através de materiais como os manuais. Estamos perante uma concepção do ensino e de aprendizagem tradicionais, tendo como metodologia preferencial a exposição. Neste modelo, avaliar é ainda selecionar os alunos, mas também recorrer a um conjunto de práticas indiferenciadas e de vontade formativa, que não intervêm e regulam efetivamente as aprendizagens dos alunos.

O que ressalta deste estudo é a que a docência não resulta de uma racionalidade prática, ou seja, não é pensada de forma sistemática e intencional num coletivo de professores e numa organização complexa. Em todo o caso, as alterações constantes em termos legislativos, contraditórias nos propósitos e nas práticas prescritas (cumprimento de MC e qualidade das aprendizagens, ênfase na avaliação externa e grau de desenvolvimento das aprendizagens), são fatores dissuasores de experimentação e descoberta de alternativas pedagógicas, baseadas em investigações locais e na formação como parte integrante da mudança de rotinas, hábitos e identidades.

### **Referências bibliográficas**

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Amado, J. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa Nacional de Coimbra.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Blikien, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2015). A história no ensino básico em Portugal no último quartel: perspetiva curricular. *Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, Série 1, nº 19, 289-305. doi 10.4025/dialogos.v19i1.1053.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima, & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 105-124.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Kelly, A. (1986). *O currículo: Teoria e Prática*. São Paulo: Editora HARBRA.
- Kemmis, S. (1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones MORATA.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação – PUCRS (BR)*, 3 (33), 198-204.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.287-302). Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação/Direção Geral de Ensino Básico e Secundário (1991). *Organização Curricular e Programas*, vol. I. Ensino Básico - 3º Ciclo. Lisboa.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2002). *Geografia. Orientações Curriculares - 3º ciclo*. Lisboa.
- Ministério da Educação e Ciência (2013/2014). *Metas Curriculares de História - 3º ciclo do Ensino Básico*. Coimbra

- Ministério da Educação e Ciência (2013/2014). *Metas Curriculares de Geografia (7º, 8º e 9º anos) - 3º ciclo do Ensino Básico*. Coimbra.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira - Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.221-284). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA/Coleção Perspetivas Actuais.

**DE 1R A 4T: QUÈ HA CANVIAT?**  
**COMPARACIÓ DE LES REPRESENTACIONS SOCIALS D'UN GRUP CLASSE D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA SOBRE EL PROTAGONISME HUMÀ DE LA HISTÒRIA**

**DE 1º A 4º: ¿QUÉ HA CAMBIADO?**  
**COMPARACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE UN GRUPO CLASE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EL PROTAGONISMO HUMANO DE LA HISTORIA**

**FROM 1ST GRADE TO 4TH GRADE: WHAT HAS CHANGED?**  
**COMPARING SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT HUMAN AGENCY IN HISTORY IN A SECONDARY EDUCATION GROUP**

**Mariona Massip Sabater**

Universitat Autònoma de Barcelona, GREDICS

Mariona.Massip@uab.cat

**Resum.**

Fa uns anys vam presentar un estudi sobre les representacions socials d'alguns alumnes de 1r d'ESO sobre els protagonistes i la utilitat de la Història que aprenen. Vam detectar que les persones no hi tenien un paper predominant i que, malgrat les possibilitats empàtiques evidenciades dels i les estudiants, quan apareixien persones ho feien de manera bastant deshumanitzada i s'evidenciava la pervivència de col·lectius invisibilitzats. A més, les explicacions sobre l'objecte de la Història eren poc coherents, i vam detectar una relació important en la influència de les representacions del passat en les de les possibilitats d'actuar i intervenir en el present i el futur (Massip i Pagès, 2016).

Després d'haver cursat tots els anys d'Educació Secundària Obligatoria, quines idees han canviat? Quines es mantenen? Conèixer les representacions socials (Moscovici, 1984) dels nostres alumnes és fonamental per poder desenvolupar les estratègies d'ensenyament i aprenentatge de l'aula. Com ens recorda Scudder (2018), la primera recomanació bàsica per a l'ensenyament de la

Història és parlar amb els nostres alumnes, entendre els seus *perquès*, les seves idees sobre la Història i la seva utilitat.

Repassem les respostes donades sobre un mateix instrument per un grup classe. Ens interessa comparar les diferents respostes. Un cop acabada l'escolarització obligatòria, l'aprenentatge de la Història els ha ajudat a entendre el món en el que viuen i els ha donat les eines per posicionar-s'hi i actuar-hi? Han pogut trobar, en aquelles persones que ja no hi són, exemples i models que els ajudin a entendre que són ciutadans actius constructors del seu futur i el seu present?

**Paraules clau.** Protagonistes, representacions socials, història escolar, ESO, alumnat

### Resumen

Hace unos años presentamos un estudio sobre las representaciones sociales de algunos alumnos y alumnas de 1.º de ESO sobre los protagonistas y la utilidad de la Historia que aprenden. Detectamos que las personas no tenían un papel predominante y que, a pesar de las posibilidades empáticas evidenciadas de los y las estudiantes, cuando aparecían personas lo hacían de manera bastante deshumanizada y se evidenciaba la pervivencia de colectivos invisibilizados. Además, las explicaciones sobre el objeto de la Historia eran poco coherentes, y detectamos una relación importante en la influencia de las representaciones del pasado en las de las posibilidades de actuar e intervenir en el presente y el futuro (Massip y Pagès, 2016).

Después de haber cursado todos los años de Educación Secundaria Obligatoria, ¿qué ideas han cambiado? ¿Cuáles se mantienen? Conocer las representaciones sociales (Moscovici, 1984) de nuestros alumnos es fundamental para poder desarrollar las estrategias de enseñanza y aprendizaje del aula. Cómo nos recuerda Scudder (2018), la primera recomendación básica para la enseñanza de la Historia es el habla con nuestros alumnos, entender sus porqués, sus ideas sobre la Historia y su utilidad. Repasamos las respuestas dadas sobre un mismo instrumento por un grupo. Nos interesa comparar las diferentes respuestas. Una vez acabada la escolarización obligatoria, ¿el aprendizaje de la Historia los ha ayudado a entender el mundo en el que vi-

ven y les ha dado las herramientas para posicionarse y actuar? ¿Han podido encontrar, en aquellas personas que ya no están, ejemplos y modelos que los ayuden a entender que son ciudadanos y ciudadanas activos constructores de su futuro y su presente?

**Palabras clave.** Protagonistas, representaciones sociales, historia escolar, ESO, alumnado

**Abstract.**

Some years ago we presented a study based on the social representations of some 1<sup>st</sup> ESO students about the human agency on History and the utility to learn History. The results showed us that people did not have predominant role on social representations about History. Despite the empathic possibilities the students showed, the ones considered as leading agents in History appeared deshumanized, and different social groups stayed invisible. The definition of the historical object was incoherent, and we detected an important relation on how the social presentations of the leaders in the past influences the possibilities to act in the present and the future (Massip & Pagès, 2016).

Which ideas have changed after these years in Secondary Education? Which of them maintain? Trying to understand our students' social representations (Moscovici, 1984) is fundamental if we are willing to develop educational strategies. As Scudder (2018) points, the first basic recommendation for the History Education classroom is to talk with our students, to understand their reasons, their ideas about History and its utility.

We've applied the same survey to the same sample three years before and we're comparing the results. Once ended the obligatory schooling, the learning of History has helped them to understand the world they are living? Has it given them the tools to act in their present and construct their future? Can they find, in people who is no longer alive, examples and personal models? Do they see themselves and active citizens capable to construct their present and future?

**Key words:** Social Representations, History Education, Leading Agents, Secondary Education, Students

## 1. Introducció

“De una forma u otra los educadores han olvidado la importante conexión entre profesores y alumnos. Escuchamos a expertos de fuera que nos informan y, en consecuencia, pasamos por alto el tesoro que tenemos en nuestros propios patios traseros:  
los alumnos.”

(Soo Hoo, 1993, p.389)

Fa uns anys vam presentar un estudi sobre les representacions socials d'alguns alumnes de 1r d'ESO sobre els protagonistes i la utilitat de la Història que aprenen (Massip i Pagès, 2016). Vam detectar que les persones no hi tenien un paper predominant i que, malgrat les possibilitats empàtiques evidenciades dels i les estudiants, quan apareixien persones ho feien de manera bastant deshumanitzada i s'evidenciava la pervivència de col·lectius invisibilitzats. A més, les explicacions sobre l'objecte de la Història eren poc coherents, i vam detectar una relació important en la influència de les representacions del passat en les de les possibilitats d'actuar i intervenir en el present i el futur (Massip i Pagès, 2016).

Després d'haver cursat tots els anys d'Educació Secundària Obligatòria, quines idees han canviat? Quines es mantenen? Conèixer les representacions socials (Moscovici, 1984) dels nostres alumnes és fonamental per poder desenvolupar les estratègies d'ensenyament i aprenentatge de l'aula.

### *Objectius i propòsits de la recerca*

L'estudi s'emmarca dins el desenvolupament d'una tesi doctoral sobre el procés d'humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars<sup>27</sup>.

Aquesta recerca respon a l'objectiu de comparar les representacions socials sobre el protagonisme històric, la utilitat de l'aprenentatge de la història i de l'objecte dels coneixements històrics en àmbit escolar al començar i al finalitzar l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria. Volem trobar aquelles idees que canvien, aquelles que es mantenen i reflexionar sobre la importància de treballar-les al llarg de l'escolarització. Un cop acabada l'escolarització obligatòria, l'aprenentatge de la Història els ha ajudat a entendre el món en el que viuen

---

27 Tesi en procés. Desenvolupada per Mariona Massip i Sabater i tutoritzada per Joan Pagès i Blanch i cotutoritzada per Antoni Santisteban Fernández, a la Universitat Autònoma de Barcelona



i els ha donat les eines per posicionar-s'hi i actuar-hi? Han pogut trobar, en aquelles persones que ja no hi són, exemples i models que els ajudin a entendre que són ciutadans actius constructors del seu futur i el seu present? Han tingut espai per reflexionar sobre els aprenentatges construïts i el seu significat?

***Marc teòric: les representacions socials i els protagonistes de les ciències socials***

Enfront d'un professor desesperat perquè els seus alumnes no entenen per què han d'aprendre Història, John Scudder (2018) planteja algunes recomanacions. La primera és la de parlar amb els nostres alumnes, entendre els seus *perquè*s, les seves idees sobre la Història i sobre la seva utilitat. Ens preguntem, doncs, per les seves representacions socials i les seves motivacions.

El concepte de representacions socials, procedent de la psicologia social i amb treballs destacats com els de Moscovici (1984), fa referència a un conjunt d'opinions, informacions i valors que ajuden a explicar una realitat —present, passada o futura. Entenent que en els processos d'aprenentatge els nous conceptes es consoliden sobre les estructures anteriors (Santisteban, 2009), indagar sobre les representacions socials és clau per a l'ensenyament, ja que l'aprenentatge consisteix, en part, en modificar-les.

Aquest concepte ens serveix especialment perquè es vincula amb les construccions socials del coneixement pròpies del socioconstructivisme plantejat per Vygotsky, i perquè posa l'èmfasis en l'origen social —i no només escolar— del coneixement de les persones.

La importància de les representacions socials sobre el passat en les projeccions de futur ha estat plantejat des de diferents àmbits, i emmarcat tant en les concepcions de la consciència històrica (Rüsen, 2004) com en el que coneixem com els *future studies*. En aquest cas, les representacions sobre les persones protagonistes del passat ajuden a conformar idees sobre l'agència social i les possibilitats i capacitats d'actuar, influenciar i construir futur. Qui té agència? Qui genera canvis? Qui *fa* la història?

En aquest sentit ens són fonamentals les línies d'investigació que es desenvolupen entorn de les persones protagonistes dels continguts de ciències socials. L'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història ha estat tradicionalment més centrat en els territoris i en determinats fets del passat i del present que no en les persones que els han protagonitzat (GREDICS, 2015). Partim

d'una línia d'investigació centrada en qui protagonitza la història escolar i sobre els col·lectius que en queden invisibilitzats. Segons Villalón i Pagès (2013, p.121):

La enseñanza de la historia ha incorporado aspectos tan importantes como la conciencia histórica, la temporalidad, la memoria histórica, el patrimonio... sin embargo se ha dejado de lado el debate sobre los protagonistas más allá del debate relacionado con las historias nacionales o con los grupos de presión que, en algunos países, tienen poder para incluir su presencia en los currículos.

Entendre que la realitat social és protagonitzada per totes les persones i que tothom és agent social i històric és fonamental, per una banda, per entendre les realitats i complexitats socials i històriques; per l'altra, per entendre la pròpia agència i possibilitar la construcció d'un futur inclusiu per a totes les persones.

## **2. Metodologia**

Aquesta recerca respon a l'aplicació d'un mateix instrument —un qüestionari amb preguntes tancades i semiobertes— sobre una mateixa mostra.

Després de l'aplicació de l'instrument durant la primera fase (1r d'ESO) i de la revisió reflexiva del procés ens vam adonar d'alguns elements del qüestionari que es podrien matisar o millorar. En l'aplicació de la 2a fase, però, vam considerar més rigorós mantenir el mateix qüestionari per poder fer una comparació de dades equiparable.

### ***Mostra***

La primera fase es realitzà l'any 2015, quan el grup classe ( $n=23$ ) cursava 1r d'ESO. La segona fase d'aplicació de l'instrument es realitzà l'any 2018, quan el grup classe ( $n=46$ ). Comptem amb una certa variabilitat en els membres del grup causada per alumnes que hagin repetit curs, que hagin canviat de centre o per canvis en l'agrupament de les classes; tot i així, més de la meitat de les persones participants coincideixen d'una fase a l'altra.

El centre es troba a la ciutat de Badalona (àrea metropolitana de Barcelona), i reuneix un percentatge elevat de persones de famílies d'origen immigrant i baix poder adquisitiu.

### ***Instrument***

L'instrument utilitzat i aplicat és un qüestionari de 8 preguntes. En aquest cas, però, analitzarem només aquelles que ens donen informacions concretes sobre:

- Les representacions del protagonisme humà de la història (act. 1, 6 i 7).
- Les representacions sobre l'objecte de la història (act. 1, 3 i 5).
- Les representacions sobre la utilitat social de l'aprenentatge de la història (act. 4).




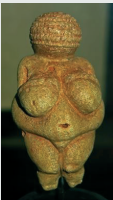




### 3. Resultats

#### Activitat 1

La primera activitat del qüestionari presenta 8 imatges diferents. Es demana a l'alumnat que n'esculli dues que relacioni amb la idea d'Història.

En aquesta activitat concreta els resultats no podran ser comparats, ja que en la 2a fase hi ha hagut un gran nombre d'alumnes que ha seleccionat més de dues imatges. Tot i així, exposem els resultats perquè sí que ens permeten veure certes tendències: la despolarització de les respostes i el reconeixement d'elements treballats recentment.

#### Identificació gràfica de la Història

							
1r ESO 15%	4t ESO 20.8%	1r d'ESO 20%	4t d'ESO 29.2%	1r d'ESO 70%	4t d'ESO 70.3%	1r d'ESO 5%	4t d'ESO 70.8%
							
1r d'ESO 50%	4t d'ESO 22.9%	1r d'ESO 40%	4t d'ESO 33%	1r d'ESO 0%	4t d'ESO 8.3%	1r d'ESO 0%	4t d'ESO 28.2%

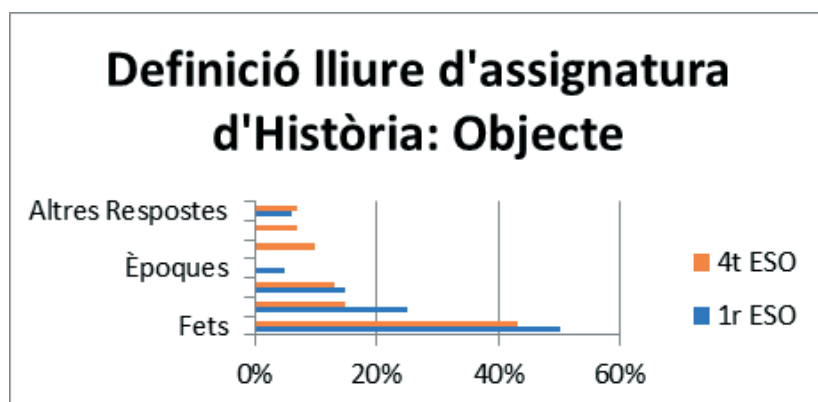
Taula 1. Relació i Comparativa en el % d'alumnat que selecciona cada imatge com a representativa del concepte "Història". Font: elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de dades

Tot i que la tipologia de respostes no ens permet fer una comparació percentual acurada, sí que podem veure que les respostes donades a 1r d'ESO estan més polaritzades que no pas a 4t d'ESO. Veiem, també, que ressalten les imatges relacionades amb els continguts curriculars treballats en cada etapa; en el cas de 4t d'ESO destaca la importància que pren la imatge 8, il·lustrativa dels exiliats republicans durant la Guerra Civil. A 4t d'ESO es reafirma la importància de les imatges iconogràfiques, i la invisibilitat de persones invisibilitzades i dels espais domèstics.

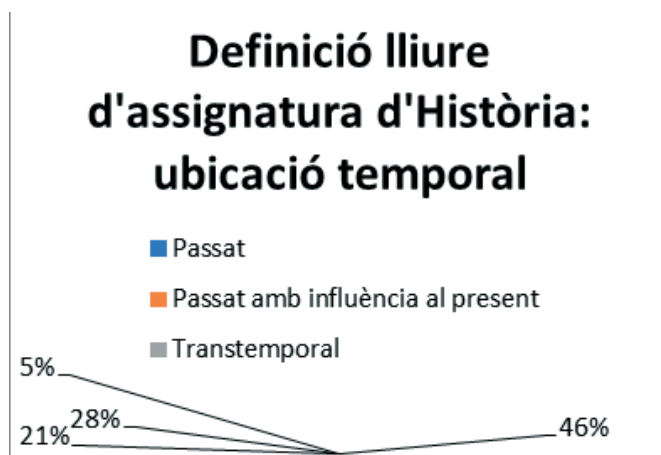
### Activitat 3

És una activitat de resposta oberta en la què es demanava a l'alumnat que expliqués a un infant de 6 anys de què va l'assignatura d'Història. Analitzem les definicions lliures de la idea d'Història en funció de l'objecte que li atribueixen i la dimensió temporal a la que la ubiquen.

### L'objecte de la Història



Gràfic 1. Comparació de l'objecte atribuït a l'assignatura d'Història en la definició lliure. Font: Elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de dades



Gràfic 2. Ubicació temporal en les respostes de 4t d'ESO. Font:  
Elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de dades.

Les representacions que permeten fer descripcions lliures sobre el que és la Història o del que tracta l'assignatura d'Història no varien de manera significativa de 1r a 4t d'ESO en aquest grup classe, tot i que el pes de les persones en aquestes representacions disminueixen marcadament. En el cas de la ubicació temporal, la importància del passat en les representacions és innegable, tot i que destaquem les opcions que opten per la transtemporalitat (28%) i les que ressalten la influència del passat en el present.

De manera majoritària, les alumnes i els alumnes que estan finalitzant l'últim curs d'Educació Secundària en aquest centre pensen que la Història tracta de fets que s'ubiquen en el passat.

#### **Activitat 4**

En aquest cas es demanava a l'alumnat que escollís una frase d'entre 4 ja establertes. Es tracta, doncs, d'una activitat de resposta tancada que busca indagar la projecció i utilitat assignada a l'aprenentatge de la Història. Les frases que podien escollir eren les següents:

1. *Aprendre història ha d'ajudar a crear consciència històrica* (Consciència Històrica)
2. *Aprendre Història és estudiar el passat per entendre el present i preveure el futur* (Entendre present i preveure futur)

3. *Si no sabem d'on venim, no sabem qui som* (Identitat)

4. *Em meravella que de vegades la Història resulti tan pesada, perquè gran part d'ella ha estat pura invenció* (Invenció). En aquest cas no se n'explicita la utilitat, però sí que se'n qüestiona la veracitat i se'n podria intuir la utilitat ideològica o política de la mateixa.

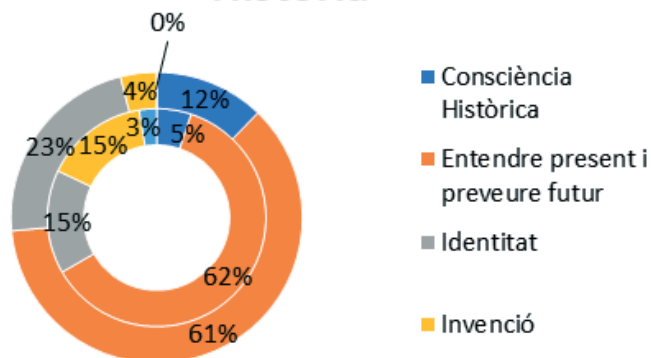
Les respostes de 1r a 4t no varien significativament i es manté en gran mesura la proporcionalitat i l'ordre de selecció.

En primer lloc, i de manera molt majoritària, destaca l'elecció de la frase que posa en relació els eixos passat, present i futur, amb la frase *Aprendre història és estudiar el passat per entendre el present i preveure el futur* (62% a 1r d'ESO i 61% a 4t d'ESO).

En segon lloc, i amb força diferència, aquest grup classe ha escollit la identitat com a utilitat de l'aprenentatge de la Història amb la frase *Si no sabem d'on venim no sabem qui som*. En aquest cas notem un augment considerable de l'impacte que té a 1r d'ESO (15%) a la consideració que té a 4t d'ESO (23%).

La consideració de la invenció i de la consciència històrica intercanvien pes en aquestes dues fases: si la frase *Em meravella que de vegades la Història resulti tan pesada, perquè gran part d'ella ha estat pura invenció* va ser seleccionada per un 15% de l'alumnat a 1r d'ESO, a 4t d'ESO sols l'ha escollit un 4%. En canvi, la referència a la consciència històrica (*Aprendre història ha d'ajudar a crear consciència històrica*) passa d'un 5% a un 12% d'alumnes que la consideren com a més representativa.

## Utilitat assignada a la Història

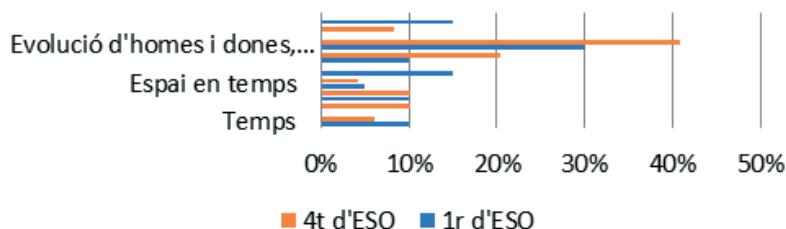


Gràfic 3. Comparació de la utilitat assignada a la Història (respostes tancades). Font: elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de dades

### Activitat 5

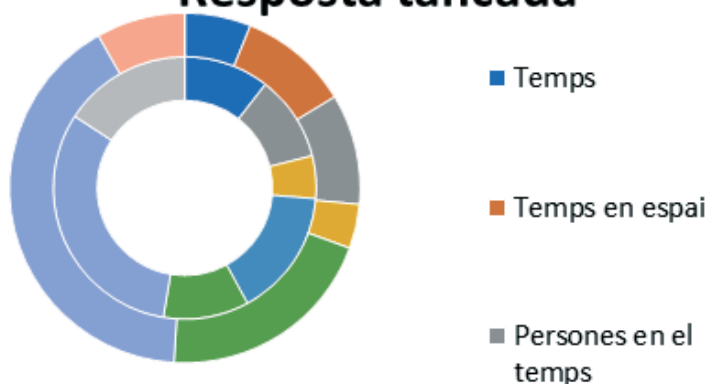
Aquesta activitat també mostra respostes tancades. Torna a preguntar per l'objecte de la Història, tot i que en aquest cas dona ja unes opcions, de les que només se'n pot triar una, amb la pregunta "De què tracta la Història? Marca l'opció que trobis més adient". Les opcions són: del temps; del temps en l'espai; de les persones en el temps; de l'espai en el temps; dels textos i objectes d'altres èpoques; de l'evolució dels homes i les dones en altres èpoques; de l'evolució dels homes i les dones en totes les èpoques; dels països en altres èpoques.

## Objecte de la Història: Resposta tancada



Gràfic 4. Comparació linial de les opcions triades en l'assignació de l'objecte de la Història. Font: elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de dades

## Objecte de la Història: Resposta tancada



Gràfic 5. Comparació circular de les opcions triades en l'assignació de l'objecte de la Història. Font: elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de dades

En aquest cas sí que hi ha alguns canvis que ens interessa destacar. L'opció de considerar textos i objectes d'altres èpoques com a objecte de la Història (15% de l'alumnat a 1r d'ESO) no és tinguda en compte per cap alumne d'aquest grup classe a 4t d'ESO. En canvi, una part de l'alumnat passa a considerar que la Història tracta de "països en altres èpoques", cosa que no havia estat marcat per cap alumne a 1r d'ESO.

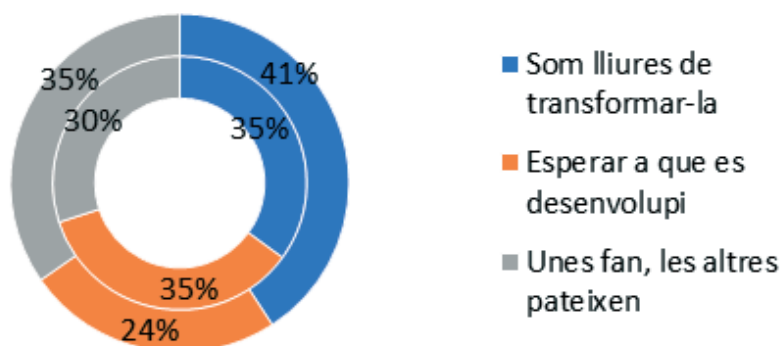
Destaquem la centralitat de les persones en les respostes triades: gairebé 3 de cada 4 alumnes de 4t d'ESO (71.4%) tria una de les tres opcions que consideren les persones com a objecte de la Història ("Persones en el temps", "L'evolució d'homes i dones d'altres èpoques" i "l'evolució d'homes i dones de totes les èpoques"), força per sobre del què passava a 1r d'ESO (50%).

### Activitat 6

Aquesta activitat busca indagar en les representacions sobre l'agència històrica amb unes respostes tancades. Es demana als i les alumnes que triïn una d'aquestes tres frases, segons la que els sembli "més adequada".

1. La Història no és mecànica perquè les persones som lliures per transformar-la.
2. No podem fer la Història, sinó esperar a que es desenvolupi.
3. Hi ha dos tipus de persones: les que fan la Història i les que la pateixen.

## Agència històrica



Gràfic 6. Agència històrica. Resposta tancada.  
Font: elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de dades.

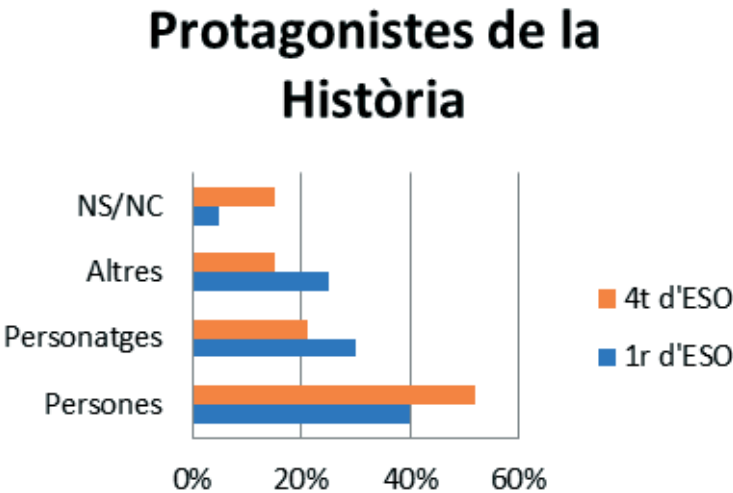


Analitzant canvis i continuïtats en les respostes podem veure que a 1r d'ESO hi havia un gran equilibri en la tria de les tres opcions. A 4t d'ESO ha disminuït el nombre d'alumnes que pensen que no tenim agència històrica i han augmentat tant els que reconeixen la llibertat per transformar-la com les desigualtats en *fer-la* o *patir-la*.

### Activitat 7

De resposta oberta, aquesta activitat plantejava: “Si la Història fos una novel·la, qui en serien els protagonistes?”. Les respostes s’han agrupat en les categories:

1. *Persones*, que inclou respostes com “les persones”, “éssers humans”, “tots”, “nosaltres”, entre d’altres.
2. *Personatges concrets*, que inclou respostes referents tant a personalitats concretes com “Cristobal Colon” o “Jesucrist”, o a col·lectius específics com “els reis”, “els polítics”, entre d’altres.
3. *Altres*, amb respostes com “el temps”, o “no seria ningú”.



Gràfic 7. Protagonistes de la Història. Resposta oberta.  
Font: elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de dades.

Analitzant els canvis veiem que augmenten les respostes inclusives que entenen la globalitat de les persones com a protagonistes de la His-

tòria i que disminueixen aquelles respostes que fan referència a personalitats i grups socials exclusius i excloents. Per altra banda, però, també augmenta el nombre d'alumnes que no es posiciona amb una resposta clara.

#### 4. Discussió

#### 5. *Anàlisi i discussió de resultats*

#### 6. L'anàlisi comparativa d'aquests resultats ens porta a pensar que:

1. Les representacions sobre l'objecte i la utilitat de la Història d'aquest grup classe son complexes i no lineals, quelcom que coincideix amb resultats obtinguts en recerques de l'àmbit anglosaxó (Kitson, Steward i Husbands, 2015). La tipologia de respostes canvia en funció de si la pregunta és oberta o tancada, de si es donen opcions a marcar o s'han d'estructurar idees pròpies. Aquesta incoherència es dona tant a 1r d'ESO com a 4t d'ESO, cosa que ens fa pensar que aquests alumnes no han tingut suficients espais per la reflexió sobre les pròpies representacions.

2. En les representacions sobre l'objecte i la utilitat de la Història detectem un lleuger increment en les i els alumnes que consideren la relació entre el present, el passat i el futur i que posen les persones en la centralitat de les explicacions.

3. En les representacions sobre l'agència històrica detectem un lleuger increment en el reconeixement de la llibertat de les persones i disminueix una mica l'exclusivitat dels col·lectius reconeguts com a protagonistes.

4. Sembla que s'estableix una certa relació entre els continguts curriculars treballats i les representacions sobre l'objecte i l'agència de la història. A 1r d'ESO el treball de civilitzacions antigues afavoreix el reconeixement de la cultura material com a objecte històric; a 4t d'ESO hi ha un major reconeixement de les persones. Coincidim amb les conclusions d'un estudi sobre materials històrics no escolars (Massip, 2017), en el que detectem que els escenaris més propers cronològicament al present estan més humanitzats que els més llunyans.

5. Els entorns íntims, quotidians i les persones històricament invisibilitzades segueixen sense tenir un pes important en les representacions de l'alumnat sobre la Història.

6. Malgrat alguns canvis esmentats, en general veiem que les representacions socials d'aquests alumnes no han canviat de manera gaire significativa de 1r d'ESO a 4t d'ESO.

7. Creiem que s'estableix una relació —que caldria analitzar amb més profunditat— entre l'augment de la presència de les persones en les representacions socials i l'augment de la consideració de la pròpia agència en les possibilitats d'actuació i de transformació.

### *7. Implicacions educatives*

8. A partir d'aquests resultats, considerem important poder portar a les aules les següents reflexions:

1. A l'hora de prendre decisions sobre el currículum, és necessari humanitzar tots els escenaris i contextos que treballem i incidir en la reflexió sobre les persones protagonistes i l'agència en tots els eixos temporals.

2. Hauríem de deixar espai i oportunitats per a la reflexió i la discussió sobre les pròpies representacions socials, idees i motivacions. Més enllà de l'aprenentatge de continguts específics, la reflexió epistemològica adaptada als diferents nivells permet una millor consolidació i conscienciació del propi aprenentatge i de les implicacions que aquest té a les nostres vides.

3. És important que estiguem atentes a les idees i representacions del nostre alumnat. Poder partir d'aquestes, posar-les sobre la taula, discutir-les i construir.

4. La projecció en el futur i en la capacitat transformadora és fonamental en el desenvolupament de la consciència històrica i en la formació de ciutadans i ciutadanes crítiques, compromeses i transformadores. Poder incidir en l'agència i les persones protagonistes de les transformacions socials i històriques és clau per al desenvolupament de la pròpia consciència com a agents socials, així com la possibilitat de tenir experiències d'acció i transformació.

9. Entendre que totes les persones som agents i protagonistes ajuda a comprendre com s'han desenvolupat els canvis i continuïtats i processos socials i històrics. Però també permet apoderar-nos com a persones i col·lectius en la construcció conjunta d'un futur més just i inclusiu.

## 10. Referències bibliogràfiques

- GREDICS (2015). *Dossier de les XII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*. Pg. 4. Recuperat de <https://ddd.uab.cat/pub/jorconmatpro/2015/200637/2015-dossier-jornades-XII.pdf>
- Kitson, A., Steward, S., Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Editorial Morata.
- Massip, M. y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar. En C. Ruíz, A. Doreste y B. Mediero(Ed.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y AUPDCS.
- Massip, M. (2017). Y fuera del aula, ¿quiénes son sus protagonistas?. En R. Martínez, R. García Morís, C.R. García (Ed.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp.478-489). Córdoba: AUPDCS y Universidad de Córdoba.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. A R.M. Farr, i S. Moscovici (eds.). *Social Representations*. Cambridge: Cambrisse University Press
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. A P. Seixas (Ed.) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.
- Santisteban, A. (2009). El conocimiento social. A A. Santisteban. *Programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona
- Scudder, J. (2018). Making History Relevant for the Social Media Generation. *Education Week Teacher*. August 22. Recuperat de: <https://www.edweek.org/tm/articles/2018/08/22/history-relevant-generation-z.html>

- Soo Hoo, S. (1993). Students and partners in research and restructuring schools, *The Educational Forum*, 57, 386-393
- Villalón, G. i Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío&Asociados*, nº17, pp.119-136



# **LA IMPORTANCIA DE VIVIR EN DEMOCRACIA: PERCEPCIONES Y OPINIONES DEL ALUMNADO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

## **THE RELEVANCE OF LIVING IN A DEMOCRACY: PERCEPTIONS AND OPINIONS OF SECONDARY EDUCATION SPANISH STUDENTS**

**Diego Miguel-Revilla, Rosendo Martínez-Rodríguez,**

**María Sánchez-Agustí, Carlos Muñoz-Labraña**

Universidad de Valladolid (España), Universidad de Concepción (Chile)

Correo electrónico: dmigrev@sdcs.uva.es

**Resumen.** Vivir en una sociedad democrática supone asumir valores y conductas que van más allá de la simple participación en procesos electorales o el reconocimiento de derechos particulares, algo que no siempre es percibido por el alumnado en la educación obligatoria. Esta investigación asume el objetivo de examinar la manera en la que estudiantes españoles de Educación Secundaria conciben y valoran las diferentes características de este tipo de sistema político, así como la coherencia de sus respuestas en relación a sus predisposiciones prácticas. Utilizando una muestra de 914 estudiantes de siete comunidades autónomas que finalizaron recientemente 4º de ESO, y tras la aplicación de un cuestionario cumplimentado en la propia aula, se ha procedido a analizar sus respuestas cuantitativamente mediante SPSS. Los resultados indican una tendencia del alumnado a valorar positivamente la vida en democracia, destacando la libertad de expresión, la posibilidad de elegir a los dirigentes del país y la seguridad jurídica. Los estudiantes conciben las sociedades democráticas como algo más que meras estructuras electorales, y tienden a estimar de manera positiva la libertad en los medios de comunicación, la capacidad de crítica, y las movilizaciones ante las injusticias, aunque no siempre de una manera coherente o consistente con las bases de un Estado de Derecho. Por otro lado, y a pesar de defender los sistemas democráticos como marcos de debate y expresión libre, el alumnado no siempre parece predispuesto a aplicar de manera práctica estas ideas, evitando decantarse por soluciones de compromiso en disputas o discusiones políticas y personales.

**Palabras clave:** educación ciudadana, ciudadanía, educación secundaria, didáctica de las ciencias sociales

**Abstract.** Living in a democratic society implies accepting values and behaviours that go beyond the mere participation in elections or the recognition of individual rights, something that is not always perceived by compulsory education students. The aim of this study is to examine the way Spanish secondary education students conceive and value the different characteristics of this political system, as well as the coherence of their responses in relation to their practical predispositions. Using a sample of 914 students from seven Spanish regions that recently finished their fourth year of compulsory secondary education, and after applying a questionnaire that was filled in the classrooms, the responses were quantitatively analysed using SPSS. Results indicate that students tend to positively value life in a democracy, highlighting aspects such as freedom of speech, the possibility of electing the political leaders of the nation, and legal certainty. Students conceive democratic societies as something more than mere electoral structures, and tend to see in a positive light the fact that media is free of political control, the ability to criticise in the public sphere, and mobilisations against injustices, although not always in a coherent or consistent way with the rule of law. On the other hand, and despite defending democratic systems as frameworks for free speech and debate, students are not always predisposed to apply these ideas in practice, and tend to avoid choosing compromise solutions in political and personal disputes or discussions.

**Keywords:** citizenship education, citizenship, secondary education, social studies didactics

## **Introducción**

Es cierto que en España, y en Europa en general, la legitimidad de los regímenes democráticos parece estar fuera de toda duda. Sin embargo, el alcance a futuro de esta estabilidad democrática, y el significado y profundidad de sus estructuras políticas y sociales, sobre todo entre la población más joven, es tema de debate y de estudio desde hace tiempo (De Groot, Goodson, & Veu-



gellers, 2014; Kerr et al., 2010). Este interés se ha acrecentado a raíz de la crisis que atraviesa Europa, donde la inestabilidad laboral y otros aspectos socioeconómicos y políticos, parecen haber tenido un impacto en el modo en que se concibe y se vive la democracia (Jover, Beando-Mortoro, & Guio, 2014).

Bien es cierto que la democracia no ha de ser entendida como un concepto estático, sino imperfecto y cambiante, donde no se debe desligar aquello que pensamos sobre qué es la democracia de aquello que creemos que debería ser (Sartori, 2003). Es posible que ahí mismo radique el secreto de su pervivencia, pero también el peligro de una degradación de su significado y funcionamiento que lleve a poner en riesgo su esencia. En este sentido, se han señalado diferentes concepciones, diferenciadas no tanto por su significado teórico como por su aplicación práctica, distinguiéndose desde concepciones pasivas a más activas y comprometidas (Carr, 2011; De Groot & Veugeliers, 2015).

La clave, por lo tanto, parece estar en concepciones de la democracia que requieran de una legitimación continua a través de la participación política, pero también social, de sus ciudadanos; y en esta perspectiva ideal, la educación parece tener un papel fundamental (Delval, 2006). La familiaridad con las instituciones democráticas, la disposición a participar en los procesos que la configuran y de las virtudes públicas que ella requiere, dependen, en una medida importante, de la educación que los niños y jóvenes reciben en la escuela (Muñoz-Labraña, Martínez-Rodríguez, & Muñoz-Grandón, 2015; Muñoz-Labraña, Vázquez-Lara, & Sánchez-Agustí, 2013).

El Informe *Auditoría a la Democracia* del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo señala que la democracia “es un ideal y un fin en sí mismo, pero también un medio para alcanzar el desarrollo integral de las personas” (PNUD, 2014, p. 31). Esta concepción holística de la democracia requiere de ciudadanos preparados y comprometidos, que integren distintas formas de participación y acción (Eurydice, 2017).

Sin embargo, informes como el *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), demuestran que este ideal está todavía lejos, y que las diferencias entre contextos (no sólo a nivel país, sino entre distintos centros educativos) son una clave para comprender y mejorar el estado de la democracia y la educación ciudadana (Kerr et al., 2010; Schulz et al., 2018). Después de todo, una ciudadanía democrática, que supere diferencias nacionales, socioeconómicas

y contextuales, requiere de habilidades y competencias que vayan más allá de la concepción más clásica y estrictamente política de la democracia (Schugurensky, 2010).

Atendiendo a estos aspectos, el presente trabajo focaliza su atención en el contexto español, y específicamente en las ideas de los estudiantes de Educación Secundaria en relación a la vida en democracia a través de algunos de sus mecanismos y procedimientos habituales (la negociación, el consenso o la participación). Junto a esta orientación, la investigación pretende examinar si las predisposiciones del alumnado en el plano teórico o político se ven refrendadas en sus ideas acerca de cómo actuar en el plano personal para considerar posibles mejoras en el marco de la educación ciudadana.

### **Diseño de la investigación**

La investigación que aquí se presenta asume un diseño metodológico exclusivamente cuantitativo con un carácter parcialmente correlacional (Creswell, 2012), adoptando métodos y técnicas estadísticas para el tratamiento de este tipo de información.

Para llevar a cabo el estudio se contó con la participación de 913 estudiantes españoles (488 mujeres y 425 hombres) que cursaron estudios de 4º de ESO durante el año previo. El alumnado encuestado, de entre 16 y 17 años de edad, se distribuye de una forma equilibrada en 35 centros educativos pertenecientes a siete comunidades autónomas, incluyendo Aragón, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Galicia, País Vasco y Región de Murcia. El 71.3 por ciento de los encuestados cursó sus estudios en centros públicos, mientras que un 28.7 por ciento lo hicieron en centros concertados o privados. La selección de los participantes puede calificarse como intencional y no probabilística (Wellington, 2015), tratando de obtener información de contextos potencialmente diferenciados para obtener una visión de conjunto del alumnado español.

La información fue obtenida tras hacer uso de un cuestionario en el que se combinan preguntas de respuesta abierta y cerrada, que fue cumplimentado en papel por el alumnado de los distintos centros. Las respuestas, correspondientes a cuatro preguntas diferenciadas integradas en el instrumento, fueron procesadas de manera cuantitativa mediante el paquete estadístico SPSS, lo

que facilitó la posibilidad de cruzar datos entre diversos ítems y el uso de pruebas de correlación de rangos de Spearman.

### Resultados

Los participantes fueron preguntados en primer lugar acerca de las características que, a su juicio, son más importantes en una democracia. Los estudiantes tuvieron que indicar, entre ocho posibles características, la considerada como más relevante, tal y como puede observarse en la Tabla 1.

**Tabla 1. Porcentaje de estudiantes que eligen cada una de las características como primera opción.**

	Respuestas totales (n = 913)	
	n	%
Libertad de expresión para criticar abiertamente	239	27.8
Un sistema judicial que trate a todos por igual	222	25.8
Elecciones regulares, limpias y transparentes	210	24.4
Gobierno de la mayoría	91	10.6
Un sistema de partidos que compitan entre ellos	67	7.8
Respeto a las minorías	13	1.5
Una economía que asegure el ingreso digno	12	1.4
Miembros del parlamento que compitan entre ellos	7	.8
No contesta / respuesta nula	52	5.7

Fuente: elaboración propia. Nota: n = número de respuestas.

Atendiendo a los resultados, los encuestados se decantan mayoritariamente por aquellas características ligadas a diversos aspectos relacionados con la elección de representantes políticos y el sistema electoral, aunque la libertad de expresión es destacada por un 27.8 por ciento de los estudiantes como primera opción. Pese a que la igualdad ante la ley es elegida como el rasgo principal de las democracias por un 25.8 por ciento de los participantes, el respeto a

las minorías o aquellos aspectos relacionados con la economía son mencionados de manera mucho más esporádica.

En segundo lugar, se preguntó a los encuestados sobre la importancia que otorgan a vivir en una democracia, aspecto que valoraron usando una escala entre 1 (menor importancia) y 10 (mayor importancia). Los resultados muestran que los estudiantes que participan en esta investigación conciben de manera muy positiva la vida en democracia ( $M = 8.29$ ,  $SD = 1.72$ ). En esta ocasión, las mujeres ofrecen una visión algo más optimista que los hombres ( $M = 8.41$  frente a  $M = 8.15$ ), encontrándose diferencias también respecto a la localidad de los participantes: mientras los estudiantes gallegos presentan puntuaciones más elevadas ( $M = 8.50$ ), las más bajas se encuentran entre los castellano-leoneses ( $M = 7.90$ ).

Con la finalidad de poder observar más claramente las ideas del alumnado, se solicitó que los participantes valoraran su grado de acuerdo con nueve ítems haciendo uso de una escala de tipo Likert (1 = *muy en desacuerdo*; 5 = *muy de acuerdo*). Estos ítems, como puede observarse en la Tabla 2, hacen referencia a temáticas relacionadas con la libertad de expresión, los derechos individuales y colectivos, o ligadas al gobierno de la mayoría, entre otros aspectos.

Los resultados indican que, en relación con la libertad de expresión, los encuestados otorgan un elevado valor a la independencia gubernamental de los medios de comunicación ( $M = 4.08$ ,  $SD = 1.05$ ) y no son partidarios de limitar el derecho a la crítica política ( $M = 1.76$ ,  $SD = .83$ ), aunque se encuentran más divididos a la hora de aplicar estos principios a grupos antidemocráticos ( $M = 2.41$ ,  $SD = 1.14$ ). En relación al resto de preguntas, merece la pena destacar que los estudiantes no se encuentran de acuerdo con la afirmación de que votar es la única forma de participar en la sociedad ( $M = 2.09$ ,  $SD = 1.09$ ).

Aunque el alumnado está de acuerdo con el hecho de que una persona puede no obedecer una ley si viola los derechos humanos ( $M = 3.88$ ,  $SD = 1.34$ ), es llamativo que los encuestados crean que se puede protestar por cualquier medio ante una ley considerada como injusta ( $M = 3.69$ ,  $SD = 1.17$ ), algo que no concuerda completamente con el marco de un Estado de Derecho. Estas dos preguntas son, de hecho, aquellas en las que los encuestados se encuentran más divididos, como puede observarse en la desviación estándar correspondiente a ambos ítems.

**Tabla 2. Grado de acuerdo de los participantes con los diferentes ítems.**

	<b>Resultados</b>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Los medios de comunicación deben estar libres de cualquier control del gobierno	4.08	1.05
2. Es preciso prohibir hablar en reuniones públicas a personas que critican al gobierno	1.76	.83
3. Se debería obligar a participar a las personas en actividades que benefician a su comunidad	2.77	1.12
4. Las personas deben negarse a obedecer una ley si viola los derechos humanos	3.88	1.34
5. Ante una ley considerada injusta se puede protestar por cualquier medio	3.69	1.17
6. Se debería prohibir que los miembros de grupos antidemocráticos realicen asambleas o manifestaciones pacíficas	2.41	1.14
7. Participar en la sociedad es sólo emitir un voto en unas elecciones	2.09	1.09
8. Los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que todos los demás habitantes de este país	3.53	1.29
9. Tus derechos individuales son más importantes que los derechos colectivos	2.49	1.07

Fuente: elaboración propia. Nota: *M* = media; *SD* = desviación estándar.

Las puntuaciones a los nueve ítems fueron puestas en correspondencia, calculando los coeficientes de correlación de rangos de Spearman, con las respuestas del alumnado a la pregunta en la que valoran del 1 al 10 la importancia que otorgan a vivir en una democracia. Esta correlación es estadísticamente significativa con seis de los nueve ítems, excepto con el 3, el 5 y el 6. Aquellos estudiantes que otorgan puntuaciones más elevadas muestran un grado de rechazo más profundo con las ideas de que participar en la sociedad es sólo emitir un voto ( $rs(905) = -.189, p < .001$ ) y de que es preciso prohibir las críticas públicas al gobierno ( $rs(905) = -.120, p < .001$ ).

A la vez, los encuestados que valoran más la vida en democracia también apoyan más rotundamente que los medios de comunicación no deben ser con-

trolados por el gobierno ( $rs(911) = .129, p < .001$ ), que las personas deben negarse a apoyar una ley si viola los derechos humanos ( $rs(904) = .076, p = .022$ ) o que los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que el resto de habitantes ( $rs(901) = .067, p = .044$ ). Es llamativo, por último, que aquellos estudiantes para los que es más importante la vida en un sistema democrático se separen de uno de los principios del liberalismo democrático clásico, al existir una correlación negativa estadísticamente significativa con la afirmación de que los derechos individuales son más importantes que los derechos colectivos ( $rs(905) = -.108, p = .001$ ), algo que puede llegar a contradecir algunas de sus otras respuestas.

**Tabla 3. Respuestas a la pregunta “Cuando participas en discusiones o debates, ¿qué es lo más importante?” y cruce con la valoración media sobre la vida en democracia.**

	Respuestas totales (n = 913)		Valoración media 1-10 importancia vivir en democracia	
	n	%	M	SD
Lograr que tus ideas sean aceptadas	453	49.6	8.33	1.82
Aceptar las ideas de los demás	222	24.4	8.50	1.65
Imponer tus ideas	144	15.8	7.69	1.99
Primera y segunda opción a la vez	47	5.1	8.40	1.70
No contesta / respuesta nula	47	5.1	--	--

Fuente: elaboración propia. Nota: *n* = número de respuestas; *M* = media; *SD* = desviación estándar.

Por último, se preguntó a los participantes acerca de sus predisposiciones a la hora de participar en discusiones o debates en su vida cotidiana. Como se refleja en la Tabla 3, los resultados obtenidos indican que la opción seleccionada con una mayor frecuencia (con un 49.6 por ciento de las respuestas) es la de tratar de conseguir que el resto de personas acepten las ideas propias. Un 15.8 por ciento adicional señala que lo más importante para ellos es imponer su forma de pensar. Por otro lado, un 24.4 por ciento de los encuestados se decanta por aceptar las ideas de los demás, aunque un 5.1 por ciento adicional indica

espontáneamente que buscan lograr que sus ideas sean aceptadas a la vez que aceptan las ideas de los demás.

De manera adicional, se ha realizado un cruce de información entre las respuestas obtenidas en esta pregunta y la valoración entre el 1 y el 10 ofrecida por los estudiantes discutida previamente. Los resultados indican que aquellas personas que focalizan la atención en aceptar las ideas del resto consideran más relevante la vida en democracia ( $M = 8.50$ ), mientras que aquellos que se decantan por imponer sus ideas muestran una valoración muy inferior en esta escala ( $M = 7.69$ ). De forma previsible, aquellos encuestados que simplemente tratan de lograr que sus ideas sean aceptadas, o que combinan este principio con la aceptación de otras maneras de pensar ofrecen valoraciones intermedias.

### **Discusión y conclusiones**

Tras examinar las respuestas proporcionadas por el alumnado es posible extraer una serie de conclusiones. En primer lugar, los resultados muestran que los encuestados valoran de una forma muy positiva la vida en democracia, estimando con especial fuerza no sólo aquellos aspectos ligados a la celebración de elecciones o la votación de líderes políticos, sino también la libertad de expresión o la igualdad ante la ley. Estas concepciones no parecen fruto únicamente de la labor llevada a cabo desde el punto de vista de la educación formal, sino también un reflejo de los discursos imperantes en los medios de comunicación, en los contextos familiares o en la sociedad en su conjunto (Muñoz-Labraña, Vásquez-Lara, & Sánchez-Agustí, 2013). Los resultados aquí obtenidos son consistentes con estudios previos desde el punto de vista del contexto europeo, en la que el alumnado valora positivamente la libertad de prensa, la posibilidad de criticar al Gobierno y la posibilidad de participar en procesos electorales (Schulz et al., 2018).

En segundo lugar, pese a lo positivo de la valoración encontrada en relación a la democracia y sus rasgos principales, es llamativo encontrar que el alumnado encuestado no siempre muestra una valoración totalmente coherente con los principios de un Estado de Derecho. Entre las respuestas analizadas llama la atención la manera en la que los derechos individuales quedan, en ocasiones, subordinados a los derechos colectivos, o la forma en la que los participantes parecen dispuestos a protestar por cualquier medio necesario frente a leyes

consideradas injustas, algo que también se encuentra en consonancia con estudios previos a nivel internacional (Schulz et al., 2018), aunque choque con un individualismo más marcado en estudiantes de países como Estados Unidos (Castro & Knowles, 2017). En los casos detectados en este estudio, el marco de la ley y el diálogo no parece asumir un papel primordial, incluso entre aquellos que valoran con más firmeza la relevancia de vivir en democracia.

En tercer lugar, a pesar de que las respuestas del alumnado obtenidas en estudios previos son muy claras en relación a la importancia de la libertad de crítica o la existencia de elecciones limpias y basadas en el acuerdo (Sánchez-Agustí et al., 2019), en esta investigación los encuestados no siempre parecen mostrar la predisposición de llevar a la práctica dichas ideas en su vida cotidiana. Los resultados aquí encontrados evidencian que la aceptación de las ideas de los demás es una opción únicamente defendida por un cuarto de los participantes, quienes prefieren lograr que sus ideas sean aceptadas o incluso imponerlas. En todo caso, aquellos estudiantes que valoran la vida en democracia con más fuerza tienden a preferir la primera opción, algo que puede indicar el valor de trabajar en las aulas en relación a estos aspectos.

Atendiendo a todos estos aspectos, queda patente que la formación cívica y ciudadana debe asumir un papel fundamental a la hora de abordar conceptos ligados a la democracia. El objetivo, por tanto, es que el alumnado pueda interiorizar estas concepciones desde una perspectiva no meramente teórica, sino mucho más práctica y coherente, en relación con su experiencia cotidiana, siempre con la finalidad de promover una valoración más adecuada de la vida en democracia.

### **Referencias bibliográficas**

- Castro, A. J., & Knowles, R. T. (2017). Democratic citizenship education. Research across multiple landscapes and contexts. En M. M. Manfra & C. M. Bolick (Eds.), *The Wiley handbook of social studies research* (pp. 287–318). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Carr, P. (2011). *Does your vote count? Critical pedagogy and democracy*. Nueva York: Peter Lang.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4ª ed.). Boston: Pearson.



- De Groot, I., Goodson, I., & Veugelers, W. (2014). Dutch adolescents' narratives about democracy: 'I know what democracy means, not what I think of it'. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 271-292.
- De Groot, I. & Veugelers, W. (2015). Why we need to question the democratic engagement of adolescents in Europe. *Journal of Social Science Education*, 14(4), 27-38.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Jover, G., Beando-Mortoro, M. R., & Guio, Y. (2014). The political response of Spanish youth to the socioeconomic crisis: Some implications for citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 13(3), 4-12.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., & Burge, B. (2010). ICCS 2009 European report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary students in 24 European countries. Amsterdam: IEA.
- Muñoz-Labraña, C., Martínez-Rodríguez, R., & Muñoz-Grandón, C. (2015). Percepciones del estudiantado sobre la política, los partidos políticos y las personas dedicadas a la política al finalizar la educación secundaria en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-16.
- Muñoz-Labraña, C., Vásquez-Lara, N., & Sánchez-Agustí, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la Educación General Básica: un estudio desde las aulas de Historia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12(1), 95-115.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2014). *Auditoría a la democracia: más y mejor democracia para un Chile inclusivo*. Santiago de Chile: PNUD.
- Sánchez-Agustí, M., Martínez-Rodríguez, R., Miguel-Revilla, D., & López-Torres, E. (2019). Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia. *El Futuro del Pasado*, 10, (s. p.).
- Sartori, G. (2003). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus.

- Schugurensky, D. (2010). Citizenship learning for and through participatory democracy. En E. Pinnington & D. Schugurensky (Eds.). *Learning citizenship by practicing democracy: International initiatives and perspectives* (pp. 1-15). Cambridge: Scholars Publishing.
- Schulz, W. et al. (2018). *Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study: 2016 international report*. Cham: Springer International Publishing.
- Wellington, J. (2015). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches* (2<sup>a</sup> ed.). Londres: Bloomsbury.

# **DOCENTES EN FORMACIÓN Y UNIDADES DIDÁCTICAS DE INNOVACIÓN. INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN DE UN GRUPO FOCAL<sup>28</sup>**

## **TEACHER TRAINING AND INNOVATION TEACHING UNITS. A TOOL FOR THE VALIDATION OF A FOCUS GROUP**

**José Monteagudo-Fernández, Micaela Sánchez-Martín y Cosme Jesús Gómez-Carrasco**

Universidad de Murcia

jose.monteagudo@um.es

**Resumen.** La formación inicial del profesorado es un tema relevante en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Desde la Universidad de Murcia, el grupo de investigación DICSO ha conjugado la teoría del pensamiento histórico con métodos activos de aprendizaje en el Máster en Formación del Profesorado, dentro de la especialidad de Geografía e Historia, para intentar mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en las aulas de Educación Secundaria. Para conocer la valoración de los docentes de Geografía e Historia en activo, concretamente de quienes han actuado como tutores en los institutos del alumnado del citado Máster, acerca de esta propuesta, se desarrollará un grupo focal. El objetivo de este trabajo es dar a conocer la validez del instrumento diseñado para la realización de dicho grupo focal mediante un proceso interjueces. Los resultados indican que el instrumento diseñado es confiable pero necesitado de algunas mejoras, por lo que se proponen modificaciones para una nueva ronda de evaluación expertos.

---

28 Este trabajo es el resultado de los proyectos de investigación “Competencias docentes y métodos activos de aprendizaje. Una investigación evaluativa con el profesorado en formación de ciencias sociales»”(20638/JLI/18), financiado por la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, y “Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado” (PGC2018-094491-B-C33), financiado por el Ministerio de Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

**Palabras clave:** Formación del Profesorado, Educación Secundaria, pensamiento histórico, métodos activos de aprendizaje, grupo focal.

**Abstract.** The initial teacher training is a relevant topic in the Social Sciences Didactics. From the University of Murcia, the DICSO research group has combined the historical thinking theory with active learning methods in the Master's Degree in Teacher Training, within the specialty of Geography and History, to improve the teaching-learning process of the history in the secondary education classrooms. In order to know the valuation of Geography and History teacher in active, specifically of those who have acted as tutors in the high schools of the students of the mentioned Master, about this proposal, a focus group will be developed. The objective of this work is to publicize the validity of the instrument designed for the realization of said focus group through an inter-rater process. The results indicate that the instrument designed is reliable but it needs some improvements, so modifications are proposed for a new expert evaluation round.

**Key words:** Teacher training, Compulsory Education, historical thinking, active learning methods, focus group.

### **Introducción**

La investigación y reflexión sobre formación del profesorado en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales ha sido un tema recurrente desde hace años. Como ya apuntó Licerias (2004), uno de los principales retos de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de un cuerpo docente preparado para hacer frente a las veloces y cambiantes demandas sociales. Para este mismo autor, dicha formación debía capacitar a los docentes para resolver problemas de aula e innovar metodológicamente la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Ha sido precisamente desde estos ámbitos, práctica en el aula y renovación metodológica, además desde la esfera del saber de la disciplina histórica, de donde arranca la experiencia de investigación que el grupo DICSO de la Universidad de Murcia ha desarrollado con el alumnado de la especialidad de Geografía e Historia del Máster en Formación del Profesorado.

Tras el paso del alumnado por los institutos, nos interesa conocer la opinión del profesorado en activo acerca de la idoneidad de la teoría del pensamiento histórico y los métodos activos de aprendizaje para mejorar la enseñanza de la historia a través de la realización de un grupo focal, cuyo guion ha sido validado mediante un proceso interjueces.

### ***Marco teórico***

Los análisis de diagnóstico realizado en la última década han mostrado cómo todavía pervive un modelo tradicional de enseñanza de la Historia (Gómez y Miralles, 2017). Esto es, existe el predominio de un claro enfoque diacrónico con un excesivo peso de la historia política, dirigida a la construcción de identidades territoriales, y en el que la evaluación sigue favoreciendo el aprendizaje memorístico de conocimientos teóricos (Gómez, Rodríguez y Monteagudo 2017).

La pervivencia de este enfoque tradicional y la dificultad para introducir modificaciones que nos alejen del mismo hacia otras formas de enseñar y aprender historia se debe, en opinión de López-Facal (2010), a que el profesorado tiende a reproducir, de manera más o menos consciente, lo que en su día aprendió en las aulas, incluida la forma de enseñar, repetida a lo largo de todos los años de escolarización.

La situación descrita era especialmente evidente en el asunto del profesorado en Educación Secundaria, quien contaba con una valiosa formación inicial en terreno de la asignatura de Historia pero que carecía de conocimientos pedagógicos y didácticos. La aparición del Máster en Formación del Profesorado vino a suplir algunas de estas carencias para intentar que la enseñanza fuera acorde con las capacidades cognitivas del alumnado.

La intención del grupo de investigación DICS0 de la Universidad de Murcia ha sido la de continuar con la senda trazada para mejorar la formación inicial del profesorado de Geografía e Historia desde tres ámbitos: el del saber disciplinar, el metodológico y el relacionado con la práctica de aula. De este modo se ha pretendido formar un profesorado reflexivo en su teoría y práctica, a fin de promover así el conocimiento más relevante que se ha de adquirir para aprender la profesión docente, a decir de López-Facal (2010).

Pagès (1994) ya sostuvo que la forma de conectar teoría y práctica debía venir de los saberes disciplinares, pues son la razón de ser de las didácticas específicas y la finalidad de las relaciones entre el profesorado y el alumnado. Desde este ámbito, se ha procurado promover entre el profesorado en formación la necesidad de que el alumnado de Secundaria, además de conocer, también comprenda la historia, y dicha comprensión pasa por mostrar la labor del historiador a través del desarrollo del pensamiento histórico, continuando así con otras acciones de perfeccionamiento anteriores (Guerrero, López y Monteagudo, 2019). Según esta teoría, en el saber histórico se conjugan los contenidos de primer orden, relativos a conceptos, fechas y acontecimientos, con conceptos de segundo orden, como el trabajo con fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (Seixas y Morton, 2013). Sería este segundo tipo de habilidades, más complejas, las que facilitan la comprensión de la historia a través de la simulación del trabajo del historiador. Para Sáiz y Gómez (2016, siguiendo a VanSledright, 2011), la historia es una construcción y como tal hay que enseñarla en el aula. En este sentido, el profesorado de Historia debe tener una sólida teoría sobre la formación del pensamiento y comprensión histórica en el alumnado, el aprendizaje de la disciplina y en la búsqueda de marcadores de progresión cognitiva.

En lo que respecta a la parte metodológica, y relacionado con lo anterior, el propósito de trabajo del grupo DICSO ha sido el de fomentar en el futuro profesorado de Secundaria el uso en el aula de métodos activos de aprendizaje. El trabajo del pensamiento histórico requiere de un cambio metodológico que favorezca el papel activo del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento de la historia. Miralles, Gómez y Rodríguez (2017) realizaron una buena revisión y síntesis de algunas de las estrategias tratadas en la formación del profesorado. Entre ellas se resaltan los estudios de caso, que permiten aplicar el conocimiento histórico y ayudan a comprender y analizar la sociedad actual, los debates y simulaciones, válidos para movilizar los tres tipos de saberes, o el trabajo basado en la resolución de problemas, que posibilita el establecimiento de discursos sintéticos que facilitan ordenar y estructurar la información histórica.

Siguiendo las recomendaciones expresadas en su día por Benejam (2002), esta mejora en la formación inicial del profesorado se ha realizado con vistas a

perfeccionar también su práctica docente en el aula para que cuente con los recursos suficientes que le impidan recurrir a las formas de enseñanza tradicionales, haciéndole más seguro y dotándolo con capacidad de decisión, al tiempo que pueda utilizar y elegir flexiblemente los medios para llevar a cabo las decisiones tomadas. Para ello se solicitó al alumnado del Máster en Formación del Profesorado que diseñara e implementara, en su periodo de prácticas en los centros educativos, una unidad formativa para la enseñanza de la historia fundamentada en el trabajo del pensamiento histórico mediante métodos activos de aprendizaje.

En el marco de la formación inicial del profesorado, los estudios internacionales han reconocido que la experiencia profesional (prácticas curriculares) juega un papel vital en los programas de formación docente (Mena, Heinessen y Loughran, 2017). En general, el profesorado en formación describe su experiencia profesional en las prácticas curriculares como el aspecto más importante y relevante (Standal, Moen, y Moe, 2014). Por ello nos interesa analizar, a través de los tutores de instituto del alumnado del Máster, las valoraciones y opiniones del profesorado de Geografía e Historia en activo en lo tocante a la eficacia de la implementación de actividades y/o secuencias formativas utilizando conceptos metodológicos sobre historia y métodos activos de aprendizaje a través de la realización de un grupo focal.

### **Diseño metodológico y enfoque de la investigación**

Como se ha expuesto en el marco teórico, este estudio parte de una investigación más amplia en la que se pretende conocer la opinión del profesorado sobre la idoneidad de la teoría del pensamiento histórico y los métodos activos de aprendizaje para mejorar la enseñanza de la historia. Para dar respuesta a este objetivo se trabaja desde un diseño de investigación cualitativo, a través del grupo focal como técnica más adecuada para recopilar información en este campo. Centrándose concretamente esta comunicación en el proceso de construcción y validación del guión de preguntas del grupo focal.

### ***Participantes***

En la validación de contenido de las preguntas del guión del grupo focal han intervenido 5 jueces expertos de varias universidades españolas: tres especia-

listas en didáctica de las ciencias sociales, uno en pedagogía y uno de métodos de investigación, cuya experiencia docente e investigadora oscila entre los 3 y 22 años.

**Tabla 1. Distribución de la muestra según determinantes personales y profesionales.**

Sexo	Edad	Departamento	Universidad	Categoría profesional	Años de experiencia
Hombre	51	Didáctica de las Ciencias Sociales	País Vasco UPV-EHU	TU	22
Hombre	68	Didácticas aplicadas	Santiago de Compostela	TU	9
Hombre	42	Pedagogía	Valladolid	Investigador Predoctoral	3
Hombre	49	Didáctica Ciencias Experimentales y Sociales	Valencia	Profesor Asociado	20
Mujer	45	MIDE	Murcia	CD	8

Fuente: elaboración propia

### ***Procedimiento***

En la elaboración del guión (anexo 1) de preguntas para el grupo focal destinado los tutores institucionales de prácticas del Master de Formación del Profesorado se tuvo como referencia instrumentos ya desarrollados por el grupo de investigación para dar respuesta a los objetivos propuestos en el proyecto de investigación. Siendo este sometido a una validación de contenido mediante un sistema de evaluación de juicio de expertos, atendiendo a los criterios de:

- Pertinencia: grado de adecuación y relevancia de la pregunta para dar respuesta al objetivo del estudio.
- Claridad: grado en que la pregunta, tal y como está redactada, no induce a error por sesgos gramaticales; es decir, grado en que la pregunta se comprende fácilmente.
- Suficiencia: grado en el que las preguntas que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la información necesaria de ésta.



Además, los jueces expertos realizaron una valoración cualitativa aportando las modificaciones que consideraron relevantes con el fin de mejorar el instrumento.

Tras esta fase correspondiente al trabajo de campo, se realiza el análisis de medias y de grado de acuerdo interjueces aplicando la Prueba de W de Kendall con la ayuda del programa estadístico SPSS v25.

### Resultados

Para establecer la confiabilidad interna se calcula el índice de acuerdo entre los cinco jueces expertos, atendiendo a los criterios de pertinencia, claridad y suficiencia. Con los resultados de la prueba W de Kendall con un índice de significación  $p \leq .05$  se rechaza la hipótesis nula, es decir, existe acuerdo entre evaluadores, con los resultados que aparecen en la tabla 2.

**Tabla 2. Acuerdo interjueces.**

Dimensiones	N	W de Kendall	$\chi^2$	Gl.	p
Pertinencia	8	.411	13.161	4	.011
Claridad	8	.572	18.316	4	.001
Suficiencia	8	.635	20.330	4	.000
Global	24	.472	45.293	4	.000

Fuente: elaboración propia

Por lo que los criterios claridad y suficiencia presentan una fuerza de intensidad de concordancia alta ( $W > .05$ ) mientras que el criterio pertinencia y el acuerdo global del guión de preguntas del grupo focal presentan una intensidad media ( $W > .03$ ), según Cohen (1992), lo que supone que el cuestionario posee una buena confiabilidad interna.

La Tabla 3 muestra las puntuaciones medias obtenidas (en una escala tipo Likert con cuatro niveles de respuesta) por cada una de las preguntas. Se puede observar que las puntuaciones medias menos valoradas corresponden a las preguntas 3, 5 y 6 (con valores inferiores a 3.30).

**Tabla 3. Estadísticos descriptivos.**

Preguntas	Pertinencia		Claridad		Suficiencia		Total
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
1	3.60	.89	3.60	.89	3.00	1.41	.3.40
2	4.00	.00	3.80	.44	3.60	.89	3.80
3	3.40	1.34	3.20	1.09	3.00	1.41	3.20
4	3.60	.89	3.80	.44	3.60	.89	3.66
5	3.00	1.41	3.60	.89	3.20	1.09	3.26
6	3.20	1.30	3.20	1.09	3.00	1.41	3.13
7	4.00	.00	3.60	.54	3.20	1.30	3.60
8	4.00	.00	3.80	.44	3.40	1.34	3.73

Fuente: elaboración propia

De igual modo, los jueces expertos realizaron una valoración cualitativa aportando las modificaciones que consideraron relevantes con el fin de mejorar el instrumento. Las contribuciones de los jueces consistían en la redefinición de las preguntas señaladas anteriormente, así como la necesidad de incluir otra cuestión complementaria a las preguntas 7 y 8, que como se observa en la tabla son las que mayor desviación típica presentan en la dimensión suficiencia ( $\sigma > 1.30$ ).

### Conclusiones

Con los resultados del análisis de datos se puede concluir que la entrevista grupal planteada cumple con el criterio de rigor científico de credibilidad, ya que posee una intensidad de concordancia media según los jueces expertos. No obstante, nuestro objetivo es llegar a un grado de acuerdo alto ( $W > .05$ ) en todos los criterios, así como en el valor global del guión de preguntas. Por lo que se introducirán las modificaciones señaladas por los jueces expertos en la

redacción de las preguntas 3, 5 y 6, y se añade una nueva pregunta (Anexo I). Tras lo cual se procederá a una segunda ronda de evaluación de jueces expertos mediante la técnica Delphi con objeto de mejorar la validez o coherencia estructural del instrumento de evaluación.

### **Referencias bibliográficas**

- Benejam, P. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95.
- Cohen J. (1992). Cosas que he aprendido (hasta ahora). *Anales de Psicología*, 8(1-2), 3-17.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Monteagudo (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. En López-Facal, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. J. (Eds). *Enseñanza de la Historia y competencias educativas* (pp. 141-166). Barcelona: Graó.
- Gómez, C.J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid, España: Sílex Universidad.
- Guerrero, C., López, A. y Monteagudo, J. (2019). Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 81-93.
- Liceras, Á. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las Ciencias Sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1).
- López-Facal, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 65, 75-82.
- Mena, J., Henissen, G. & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
- Miralles, P., Gómez, C.J. y Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opi-

- niones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 161-184.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Sáiz, J. y Gómez, C.J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Canada: Nelson College Indigenious.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Moe, V. F. (2014). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review*, 20(2), 165-178

### **Anexo I: guión del grupo focal**

1. ¿Conocíais el enfoque de enseñanza basada en competencias de pensamiento histórico? ¿Sin saberlo aplicabais esta metodología de trabajo?
2. ¿Conocíais y aplicabais metodologías de trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas...?
3. Como profesorado en activo, ¿en qué medida consideráis necesario recibir formación sobre estas metodologías y sobre otras estrategias activas de aprendizaje, y estaríais dispuestos a participar?
4. ¿Cuáles son los principales resultados positivos (beneficios) que habéis detectado con esta forma de enseñar historia?
5. ¿Aplicando este tipo de metodologías y de técnicas habéis detectado cambios en la disposición o agrado del alumnado hacia el aprendizaje de la historia?
6. ¿Consideráis que esta metodología aporta cambios en la riqueza del aprendizaje del alumnado? ¿Qué tipo de cambios?
7. ¿Cuáles son las principales dificultades/limitaciones que habéis detectado en la implementación de este tipo de concepto metodológico y estrategias de aprendizaje activo?

8. ¿De qué manera se podría haber actuado para conseguir mejores resultados para lograr mejores resultados en el desarrollo de competencias históricas por parte del alumnado?
9. ¿Qué tipos de mejoras introduciríais en el aula si decidierais trabajar de este modo (con esta metodología)?

**TROCA POR TROCA: CIDADANIA PELA HISTÓRIA?**  
**ENSAIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**

**INTERCAMBIO: ¿CIUDADANÍA POR LA HISTORIA?**  
**ENSAYO BIBLIOGRÁFICO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

**EXCHANGE FOR EXCHANGE: CITIZENSHIP FOR HISTORY?**  
**BIBLIOGRAPHIC ESSAY ABOUT THE RELATIONS BETWEEN SOCIAL SCIENCES AND EDUCATION FOR CITIZENSHIP**

**Ana Isabel Moreira, Pedro Duarte, Luís Alberto Alves, Isabel Barca**

**CITCEM, ESE-P.Porto, CITCEM, CITCEM**

**ana\_m0reira@hotmail.com**

**Resumo.** Como Pinar (2015) e Santomé (2017), reconhecemos, neste trabalho, que a história é um elemento inequívoco no âmbito da educação para a cidadania, porém denotando que, a este nível, as restantes áreas curriculares não podem ser menosprezadas.

O ensino da história, também associado a outras ciências sociais, assente em determinadas intencionalidades (Prats, 2006) pode, de facto, contribuir para uma educação democrática, responsável e aberta ao diálogo, no sentido de uma real cidadania. Se mais do que memorizarem conteúdos e explicações únicas, os estudantes desenvolverem destrezas próprias do pensamento histórico (Seixas e Morton, 2013), adquirindo consciência cidadã como sujeitos capazes de interpretar criticamente a sociedade onde se integram, fundamentando-se na evidência disponível (Barca, 2015; Alves, 2016; Chapman, 2016).

Esse processo, todavia, pressupõe a compreensão de que as dinâmicas de educação para a cidadania não se circunscrevem a uma só área do saber. O processo de formação cidadã tem de ser um esforço coletivo (Biesta, 2011), transdisciplinar e transversal (López, 2015), tendo a disciplina de História um papel fundamental, não exclusivo.

Partindo de notícias recentes, em Portugal, que parecem confirmar certa confusão entre educação histórica e educação para a cidadania, pretendemos desenvolver uma reflexão sobre estes dois domínios formativos. Assim, discutiremos abordagens educativas dominantes, dimensões curriculares ocultas, intenções (des)ordenadas inerentes às disciplinas que, várias e com especificidades próprias, poderão afirmar-se como recurso para uma consequente atitude cidadã.

**Palavras-chave:** educação histórica, educação cidadã, cidadania, ensino da história, Portugal

**Resumen.** Como Pinar (2015) y Santomé (2017), reconocemos, en este trabajo, que la historia es un elemento inequívoco en el ámbito de la educación para la ciudadanía, pero denotando que, en este nivel, las demás áreas curriculares no pueden ser ignoradas.

La enseñanza de la historia, también asociada con otras ciencias sociales, basada en ciertas intencionalidades (Prats, 2006) puede, de hecho, contribuir a una educación democrática, responsable y abierta al diálogo, en el sentido de una real ciudadanía. Si más que memorizar contenidos y explicaciones únicas, los estudiantes desarrollen sus propias destrezas de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013), adquiriendo conciencia ciudadana como sujetos capaces de interpretar críticamente la sociedad en la que se integran, basándose en la evidencia disponible (Barca, 2015; Alves, 2016; Chapman, 2016).

Sin embargo, este proceso presupone la comprensión de que las dinámicas de la educación para la ciudadanía no se limitan a un solo campo de conocimiento. El proceso de formación ciudadana tiene que ser un esfuerzo colectivo (Biesta, 2011), transdisciplinario y transversal (López, 2015), tomando la disciplina de Historia un papel fundamental, no exclusivo.

A partir de noticias recientes en Portugal, que parecen confirmar cierta confusión entre la educación histórica y la educación para la ciudadanía, pretendemos desarrollar una reflexión sobre estos dos dominios formativos. Así, discutiremos enfoques educativos dominantes, dimensiones curriculares ocultas, intenciones (des)ordenadas inherentes a las asignaturas que, varias y con sus propias especificidades, podrán afirmarse como un recurso para una consiguiente actitud ciudadana.



**Palabras clave:** educación histórica, educación ciudadana, ciudadanía, enseñanza de la historia, Portugal

**Abstract.** Like Pinar (2015) and Santomé (2017), we recognize in this work, that history is an unambiguous element in the context of education for citizenship, however denoting that, in this level, the remaining curricular areas cannot be despised.

The teaching of history, also associated with other social sciences, based on certain intentionalities (Prats, 2006) can, in fact, contribute to a democratic education, responsible and open to dialogue, in an effort to real citizenship. If the students develop their own skills of historical thinking (Seixas and Morton, 2013), more than just memorize contents and unique explanations, acquiring citizen awareness as subjects capable of critically interpreting the society they belong to, grounded on the available evidence (Barca, 2015; Alves, 2016; Chapman, 2016).

This process, however, foresees the understanding that education dynamics for citizenship are not circumscribed to only one area of knowledge. The process of citizen formation has to be a collective effort (Biesta, 2011), transdisciplinary and transverse (López, 2015), with the History subject having a fundamental role, but not exclusive.

Having as a starting point recent news in Portugal that seem to confirm some confusion between historical education and education for citizenship, we intend to develop a reflection about these two formative domains. Thus, we will discuss dominant educational approaches, hidden curricular dimensions, (dis)ordered intentions inherent to the subjects that, several and with their own specificities, can assert themselves as a resource for a consequent citizen attitude.

**Keywords:** historical education, citizen education, citizenship, teaching of history, Portugal

## **Introdução**

Nenhuma área do saber, ou disciplina escolar, é capaz de substituir uma outra. Cada qual tem as suas particularidades formativas, objetivos subjacentes,

metodologias de trabalho. Cada qual adquire um significado próprio face ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Não é possível deixar de ressaltar que as ciências sociais, como a história, a filosofia, a antropologia, se têm notado como fundamentais para a formação de cidadãos conscientes do seu papel numa sociedade que se anseia democrática e reflexivos face aos sentidos das convivências plurais (Barca, 2015; Alves, 2016). Todavia, tais idiossincrasias não são sinónimo literal de *educação para a cidadania*. São antes um contributo que, de um outro modo, também as ciências físicas ou naturais e as artes podem inequivocamente facultar (López, 2015; Santomé, 2017).

Ao longo deste ensaio bibliográfico, propomo-nos apresentar um conjunto de perspetivas fundamentadas e que pretendem diferenciar dois domínios curriculares específicos, educação histórica e educação para a cidadania, enquanto intervenientes distintos, mas complementares, no processo de formação cidadã.

No final, a mais relevante conclusão a explicitar é aquela que esclarece, sem rodeios, que há trocas que não se podem fazer. A cidadania pela história é uma delas.

### **A educação para e em cidadania: apontamentos conceptuais**

Partindo dos contributos de Dewey (1998), não mais é possível pensar-se a educação e a cidadania sem, explicitamente ou não, associá-las à democracia, e, por isso, a uma educação democrática. Porém, e à semelhança de Kumar (2019), parece-nos importante reconhecer que, não raras vezes, a cidadania em contexto escolar tende a ficar veiculada a dinâmicas que privilegiam a ideia de um *cidadão dócil*, sendo a sua agência, que deverá figurar como elemento indissociável de qualquer sociedade democrática, substituída pela passividade. Esta tendência contraria a perspetiva de Biesta (2011), segundo a qual a cidadania «should primarily be understood as something that people continuously do: citizenship as practice» (p.13), pelo que é essencial que os diferentes agentes sociais se envolvam politicamente num processo condizente com a ideia de *bem-comum*.

Akar (2014), por sua vez, defende que uma real educação para a cidadania não se circunscreve ao conhecimento sobre cidadania, antes tem de ser uma

ação pedagógica que consolida a agência de cada aluno. Ou seja, as dinâmicas de educação para a cidadania devem ser entendidas como um processo que auxilia «students to develop decision-making and social action skills needed to identify problems within society, clarify their values and take action to enhance democracy and social justice within their communities, nation, and the world» (Banks, 2015, p.154).

A educação terá, pois, de assumir um duplo sentido –de educação *para* a cidadania democrática e de uma educação *em* democracia (Bolívar, 2016). Assim, a educação para a cidadania não pode confinar-se a um entendimento disciplinar restritivo, tendo de ser tomada, ao invés, como uma ação pedagógica transdisciplinar (López, 2015), pela qual se valoriza a efetiva vivência cidadã (Biesta, 2011) e, por consequência, o desenvolvimento do sentido crítico, socialmente consciente (Giroux, 2018) e ético (Kumar, 2019). Deste modo, os estudantes são realmente olhados como cidadãos reais, não como *cidadãos do futuro* ou *cidadãos em construção*. Se este é, com efeito, o propósito, é indispensável que se envolvam na comunidade escolar, que notem reconhecidos os seus direitos na escola, que tenham a possibilidade de aprender a fundamentar os seus pontos de vista, de conviver com os outros, de tomar decisões (Akar, 2014), isto é, parafraseando Dewey (1998), de constatar o período escolar como mais do que mera preparação para a vida futura.

Contudo, é importante salientar que as ideias previamente apresentadas não obstam, de todo, a relevância da aprendizagem de distintas áreas disciplinares como um alicerce estrutural para uma afirmação consciente da cidadania pelos estudantes. De modo inequívoco, até, reconhecemos que tal propósito emerge como uma das inegáveis finalidades dos sistemas educativos e tem impactos substanciais na ação cidadã de cada agente social (Bolívar, 2016; Young, 2016). Na realidade, partilhamos com Giroux (2018) a perspetiva que sublinha que a impossibilidade de aceder ao conhecimento ou a desvalorização do capital cultural, em sentido lato, são elementos que contradizem os princípios democráticos e, como tal, potenciam o desenvolvimento de dinâmicas autoritárias contrárias àquela educação cidadã.

Mas tal como alerta Banks (2015), a seleção curricular, em particular no âmbito do ensino da história, é influenciada por diferentes interesses que, tradicionalmente, tendem a induzir a memorização de factos e personalidades his-

tóricas que, em parte, se veiculam a uma narrativa heroica e triunfalista das diferentes nações, numa lógica (quase exclusivamente) patriótica. Assim, a reflexão sobre conceitos complexos como a liberdade, a discriminação racial ou os direitos humanos é remetida para segundo plano, o que parece não favorecer uma efetiva educação para a cidadania.

### **A educação histórica: contributos e finalidades**

Equacionar hoje a aprendizagem da história, associada, ou não, a outras ciências sociais, implica que se considerem as suas múltiplas potencialidades formativas (VanSledright, 2014) ou, de certo modo, as suas intrínsecas intencionalidades (Prats, 2006). Como aproximar os estudantes de uma metodologia sistemática para compreender o passado humano feito de mudanças e continuidades, com base na análise de fontes com múltiplas perspetivas, numa permanente busca de melhores explicações fundamentadas nas fontes disponíveis e na avaliação da consistência dos argumentos apresentados em defesa de posições diversas. Favorecer o entendimento de outras áreas do saber, pela sua presença transversal na vida humana e pela problematização das situações e promover um sentido de identidade tolerante e respeitador das diferenças, pelo confronto com modos de viver e de pensar ‘estranhos’ e pelo estímulo da empatia são também elementos centrais da educação histórica (Magalhães, 2019).

Por via de um trabalho constante de seleção, interrogação, contextualização, argumentação ou, ainda, imaginação (Barton e Levstik, 2004; Chapman, 2016; Magalhães, 2019), defende-se que tal educação permita um entendimento das diferenças entre tempos e espaços, da nação sem uma existência teleológica e quase superior a outras, das múltiplas narrativas que podem coexistir sobre um dado passado.

Pois assim, também como testemunho de uma formação democrática, responsável e aberta ao diálogo, potenciam-se junto dos jovens cidadãos «as habilidades para pensar, ler, escrever e argumentar historicamente, talvez enquanto manifestações de uma alfabetização histórica» (Moreira, 2018, p.60), ou seja, desenvolvem-se as suas competências para querer mais do que o óbvio, para adotar uma postura ponderada (Chapman, 2016), para detetar, na história, mais do que uma inutilidade consentida por outrem.

Na verdade, «la convivencia democrática en las actuales sociedades multiculturales, mestizas, exige un educación diferente al viejo adoctrinamiento patriótico del nacionalismo romântico» (Armas e López Facal, 2012, p.89), isto enquanto ponto de partida para uma compreensão histórica cada vez mais relevante desde logo, bem como «the basis for meaningful communication» (Barton e Levstik, 2004, p.210) numa contemporaneidade que é plural e repleta de outros sentidos.

De forma mais concreta, o ensino da história precisa de acontecer em torno de um *pensar historicamente* (Rüsen, 2005), portanto subjacente a um aprimoramento progressivo, por parte dos sujeitos também agentes da história, da capacidade de mobilizar aqueles que são os conceitos que o organizam. Isto é, os conceitos de ‘segunda ordem’, de carácter epistemológico, inerentes à construção dos quadros históricos substantivos, como a relevância, a causalidade, a empatia, a multiperspetiva e que permitem responder a questões históricas ou entender o decurso do tempo de forma mais ampla (Seixas e Morton, 2013).

Essas destrezas para considerar o passado assumem-se, então, como concretização da assunção de que mais do que reproduzir datas, factos e explicações únicas, a história é uma opção para «construir competências de pensar historicamente diferentes contextos (como raça, língua, idade, [...], estilo de vida, mentalidade)» (Von Borries, 2019, p.13).

Numa época de ensino massificado permite-se, repetidamente, a tendência para a sobrevalorização dos dados memorizáveis, porque mais rápidos de lecionar e mais fáceis de avaliar num exame escrito; porém, aqueles não evidenciam o modo como a consciência histórica individual, tal como é discutida por Rüsen (2005), se vai desenvolvendo e é utilizada para uma orientação prática consequente e humanista na vida quotidiana de cada um (Barca, 2015).

Provavelmente fará mais sentido, na atualidade, em qualquer contexto nacional, que se atente nas operações mentais estratégicas que vão sendo mobilizadas pelos sujeitos aprendentes (VanSledright, 2014) quando, com um papel interventivo na aula, aprendem a história substantiva. Porquanto, e como tão bem sustenta Von Borries (2019, p.18), «saber sobre a seletividade, perspetividade, carácter hipotético e narratividade da história [...] é mais importante do que saber dados sem reflexão, dogmáticos e tendenciosos», nomeadamente no sentido de um real alcance da consciência cidadã como indivíduos que, com

base na evidência disponível, surgem interessados e indagadores da sociedade onde se movimentam diariamente (Barca, 2015; Alves, 2016; Chapman, 2016).

É ainda de apontar que –pelo diálogo mais do que pelo monólogo, pela descoberta mais do que pela memorização– a educação histórica é fundamental para que cada um saiba filtrar a informação com a qual se depara, consiga decodificar as mentiras factuais em crescendo, não se afirme como agente passivo do decurso histórico, não personifique a ignorância comprometedora das democracias.

### **O ensino da história e a educação para a cidadania: que relações?**

Nos últimos meses multiplicaram-se, em Portugal, títulos de notícias reveladores de certa confusão entre educação histórica e educação para a cidadania, como se do mesmo se tratassem: *Escolas estão a cortar aulas de História* (Jornal Expresso, 2019); *Na maioria dos casos, o tempo para Cidadania foi retirado à História* (Revista Sábado, 2019); *Há mais horas atribuídas a professores de História e Geografia neste ano letivo, diz Ministério da Educação* (Jornal Observador, 2019).

Com evidência, emergiu, em parte associada à legislação em vigor (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), uma tendência algo contraditória: por um lado, retirou-se tempo letivo às disciplinas de História e Geografia e, por outro, quer fazer-se ‘uso’ das competências dos seus docentes para a abordagem de temáticas do domínio da (nova) disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Sub-repticiamente, entende-se até uma qualquer alusão àquela última como se uma alternativa ao ensino das ciências sociais, em geral, fosse. Com efeito, não o é.

Defendemos que são as diferentes áreas curriculares, com as suas especificidades distintivas, que podem surgir como um recurso mobilizável para a apropriação, por cada jovem em formação, de uma efetiva atitude cidadã. A história, quando não detém um carácter doutrinador, adquire, para tal, um papel fundamental, mas não exclusivo, inerente às suas «potencialidades para educar [n]uma cidadania democrática, que pensa, dialoga, debate, raciocina, planifica com os outros» (Santomé, 2017, p.60).

Como advoga Von Borries (2019, p.10), «história é um modo distinto de pensamento, um acesso metódico para um melhor entendimento do mundo e de si, uma ferramenta para decodificar fenómenos e orientações no presente

e no futuro». Portanto, e somente a partir de tal frase sintetizadora, quase se torna inevitável corroborar as palavras de Olival (2019), quando a mesma sublinha que «varrer a História dos currícula ou reduzi-la a muito pouco é uma inconsciência». É também nas aulas daquela disciplina que a educação para a cidadania pode acontecer, de alguma forma, permitindo-se aos estudantes o desenvolvimento das já referidas habilidades de pensamento que são específicas e que se tomam como necessárias para a compreensão da realidade onde vivem e para uma intervenção informada e responsável nas experiências do quotidiano (Alves, 2016; Moreira, 2018).

Já no final do século passado, Saxe (1998) defendia que:

students of all ages need to know about [...] nation's history, geography, and other cultural, economic, and political information; to know about the world; to gain an understanding of the issues that affect our lives now and in the future. Students also need to have opportunities to experience freedom of thought and action; to gain a sense of what liberal-democracy is all about by becoming directly engaged with the practice of liberal-democratic principles. (p.49)

Naturalmente sem menosprezo das restantes áreas curriculares, reconhece-se, na citação acima, a significância inequívoca que a história em particular, e talvez as ciências sociais em geral, assume no que concerne ao âmbito da educação para a cidadania. Sobretudo quando o conhecimento histórico, ao invés de surgir como a simples disseminação de um passado imutável (Moreira, 2018), sugere a prática de uma cidadania competente e extensível ao global e permite a apreensão de competências de indagação e argumentação para uma mais ampla interpretação, diacrónica e multiperspetivada, do mundo (Barca, 2015; Chapman, 2016).

Embora a perspetiva atual seja aquela que, com razões já notadas, confere ao processo de formação cidadã um carácter transversal e transdisciplinar, porventura não será extemporâneo perfilhar, com sentido, essa perceção de um saber disciplinar que potencia uma atuação mais esclarecida, capaz também, na vida quotidiana e face aos constantes desafios emergentes (Rüsen, 2005).

Partindo das conceções de Rüsen (2005) e Olival (2019), ilustram-se alguns contributos de um currículo que integre a história para aquele propósito: i)

compreensão das dimensões diacrónica/sincrónica/retrospectiva/prospectiva e (potencial) intervenção no contexto social; ii) acesso a informações significativas para a tomada de decisões conscientes, valorizando-se o raciocínio intrínseco que contempla reflexões não só sobre o verdadeiro e falso, mas também sobre a variedade de interpretações possíveis; iii) desenvolvimento da capacidade de compreender o outro e o diferente, percebendo na diversidade humana a possibilidade de diálogo intercultural; iv) reconhecimento da importância intrínseca dos direitos humanos.

### **Considerações finais**

Não intentando na negação de um inevitável conjunto de decisões curriculares ocultas marcado por certa dimensão ideológica, porventura generalizável a inúmeras realidades educativas, aqui se assume que não é possível uma *troca por troca*.

Nesse sentido, reconhecendo-se o particular contributo das ciências sociais na formação de seres humanos com um entendimento cosmopolita da realidade e que constatam o carácter histórico do tempo vivido e as potencialidades do diálogo para a afirmação da autonomia responsável (Barton e Levstik, 2004; Armas e López Facal, 2012; Moreira, 2018), não será lógico circunscrever a educação para a cidadania à história. Como referido ao longo do texto, a educação para a cidadania não é um processo limitado a uma única área do saber, antes emerge veiculada a uma particular vivência escolar, na qual as múltiplas experiências convergem para esse objetivo comum. Assim, e por influência de Young (2016), não se poderá perspetivar os contributos de cada uma das disciplinas para a educação para a cidadania sem os centrar na aprendizagem de conhecimento especializado (*conhecimento poderoso*) das distintas comunidades científicas, porque «sem ele, elas [as crianças] permanecem dependentes daqueles que o possuem» (p.36).

É numa lógica oposta à dependência, antes de valorização da agência das crianças-cidadãs, que se concebe a educação para a cidadania. Os contributos da história para esse fim só podem assim ser considerados se, de facto, possibilitarem o desenvolvimento de saberes estruturantes, de “segunda ordem”, basilares para a compreensão e intervenção sociais.

Não se conceptualizam, então, tais disciplinas escolares como comutativas ou subservientes uma da outra. Face aos grandes propósitos da educação formal são, sobretudo, complementares para a construção da cidadania.



## Referências bibliográficas

- Akar, B. (2014). Learning active citizenship: conflicts between students' conceptualisations of citizenship and classroom learning experiences in Lebanon. *British Journal of Sociology of Education*, 1-25.
- Alves, L.A. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, 5(9), 9-30.
- Armas, J. & López Facal, R. (2012). Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Íber*, 71, 84-91.
- Banks, J.A. (2015). Failed Citizenship, Civic Engagement and Education. *Kappa Delta Pi Record*, 51(4), 151-154.
- Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica, *Educação Santa Maria*, 40(3), 591-604.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Life-long Learning and the Politics*. Rotterdam: SENSE Publishers.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87.
- Chapman, A. (2016). Historical Interpretations. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 96-108). London and New York: Routledge.
- Dewey, J. (1998). My Pedagogic Creed. In L. Hickman & T. Alexander (Eds.), *The essential Dewey* (pp. 229-235). Indiana: Indiana University Press.
- Giroux, H.A. (2018). *The Public in Peril: Trump and the Menace of American*. Routledge: New York.
- Kumar, A. (2019). *Curriculum Studies Worldwide: Understanding Colonial, Ideological and Neoliberal Influences*. Cham: Palgrave Macmillan.
- López, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(18), 143-160.

- Magalhães, O. (9 de abril de 2019). *Menos horas para a História?*. Disponível em [www.cidehus.uevora.pt/atividades/noticias/\(item\)/27161](http://www.cidehus.uevora.pt/atividades/noticias/(item)/27161).
- Moreira, A.I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela.
- Olival, F. (26 de abril de 2019). *Conhecimento histórico e desenvolvimento de competências*. Disponível em [www.cidehus.uevora.pt/atividades/noticias/\(item\)/27265](http://www.cidehus.uevora.pt/atividades/noticias/(item)/27265).
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais. *Educar*, 191-218.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.
- Santomé, J.T. (2017). Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. In M. Moreira, A. Flores & L. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 51-72). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Saxe, D. (1998). The unique mission of Social Studies. In E. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum* (pp. 39-58). New York: State University of New York Press.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. New York: Routledge.
- Von Borries, B. (2019). Competências do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*, v.2, 9-34.
- Young, M. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37.

# **METODOLOGÍAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA**

## **METHODOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE CITIZEN EDUCATION**

**María José Ortiz Suazo**

**Universidad de Barcelona (Máster en educación en valores y ciudadanía)**

mari.ortiz.suazo@gmail.com

**Resumen:** La competencia ciudadana del pensamiento crítico es declarada, en Chile, como una habilidad transversal de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Es por ello que, mediante un análisis descriptivo del eje de formación ciudadana en el nivel de sexto básico, se analizaron las bases curriculares y la percepción de los docentes en relación a esta habilidad. Con el fin de profundizar en lo anterior, y para efectos del presente, se contrastaron las metodologías narrativas y argumentativas-descriptivas planteadas por Puig (1995), en los planes de estudios y en los métodos de enseñanza utilizados por los profesores para desarrollar dicha habilidad. El estudio evidenció dos incoherencias: la primera, ligada al desfase que manifiestan el programa en relación al desarrollo cognitivo de los estudiantes, y la segunda, referente a la reducida dinamización de metodologías que en él se proponen. Existiendo una relación entre las prácticas docentes y las propuestas del programa de estudio, limitando la formación de ciudadanos activos.

**Palabras clave:** Educación ciudadana, Metodología de enseñanza, Plan de estudio, Pensamiento crítico.

**Resumen:** Citizens' competence of critical thinking is declared, in Chile, as a transversal skill of the subjects of History, Geography and Social Sciences. That is why an analysis of the curricular bases and the perception of teachers in relation to this ability was carried out, by way of a descriptive analysis of the axis of citizen training at the sixth grade level. To delve deeper into this subject,

and for the present circumstances, the narrative and argumentative-descriptive methodologies proposed by Puig (1995) were contrasted, in the curricula and in the teaching methods used by teachers to develop said ability. The study evidenced two inconsistencies: the first, linked to the lag manifested by the program in relation to the students' cognitive development, and the second, referring to the reduced dynamization of methodologies proposed in it. There is a relationship between teaching practices and the proposals of the study program, limiting the training of active citizens.

**Palabras clave:** Citizenship education, Teaching methodology, Study programs, Critical thinking.

## **Introducción**

### ***Problemática y Justificación del tema***

En Chile se han llevado a cabo reformas educativas, que han transformado a la formación ciudadana en un área de interés para el país. Considerando que, «lo que haga, o no, el sistema escolar y sus profesores, tiene una importancia fundamental para desarrollo democrático» (Ruz et al., 2012, p.216). Surgiendo tras estas reformas, la necesidad inminente de mejorar las prácticas docentes en el desarrollo de competencias ciudadanas, como el pensamiento crítico en la asignaturas de ciencias sociales.

Por lo anterior, es crucial estudiar qué metodologías de enseñanza se están aplicando en la asignatura, al ser las ciencias sociales un ambiente propicio para desarrollar habilidades ciudadanas (López, Miralles, Prats y Gómez, 2017). En tal contexto estudios recientes en Chile, evidencian la reducida participación de los alumnos en su aprendizaje, centrando la formación ciudadana en una enseñanza lectiva (Cox, C., Bascopé, M., y Castillo, J., 2014), lo que en consecuencia reduce la práctica de la ciudadanía.

Adicionalmente, se debe tener en cuenta que gran parte de estos estudios han arrojado una crítica que responsabiliza a los docentes en la formación de ciudadanos. Sin embargo, se desconoce su opinión, se ignoran las limitaciones y las buenas prácticas que llevan a cabo. La investigación se centra en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el marco del Trabajo Final

de Máster cuyo propósito fue identificar los programas de estudios y obtener la percepción de los docentes que imparten la disciplina, a partir de las metodologías argumentativas-descriptivas y narrativas planteadas por Puig (1995).

### ***Objetivos de investigación***

Describir las metodologías que desarrollan el pensamiento crítico respecto a la educación para la ciudadanía en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en los programas de estudio y la perspectiva docente en el nivel de sexto año básico.

- Identificar la relevancia de la educación ciudadana en relación a las metodologías que se proponen en el programa de estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el nivel de sexto básico.

- Obtener la percepción de los profesores en relación a las metodologías para el desarrollo del pensamiento crítico en el abordaje de la educación ciudadana en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel de sexto básico.

### ***Marco teórico***

#### ***Ciudadanía y Educación Ciudadana***

La ciudadanía se concibe a partir de la tradición grecorromana, donde el ciudadano además de cumplir sus deberes, se siente parte de una comunidad y participa en ella. Bolívar (2016) define la ciudadanía desde el ejercicio del rol activo con base en la participación y transformación social.

Por tanto, se entenderá por educación ciudadana, a la interrelación de tres dimensiones: primero, la cognitiva, que implica la adquisición de conocimientos y habilidades como el pensamiento crítico; Segundo, la socioemocional, en el sentido de pertenencia y en la formación de valores; Y tercero, en la dimensión conductual, basada en la formación de actitudes (UNESCO, 2015). Siendo crucial la configuración de estos tres elementos desde edades tempranas para la formación de un ciudadano activo.

#### ***Marco legislativo y programas de estudio de formación ciudadana en Chile***

Los cambios legislativos en materias educativas desde año 2004, ponen el acento en la formación ciudadana. En el marco de un gobierno democrá-

tico y tras los cambios legislativos, el currículo de formación ciudadana se comienza a impartir a partir del año 2009. Generándose en el plan curricular de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el eje de formación ciudadana. El cual pone énfasis no sólo en los conocimientos, sino también en las actitudes y habilidades, con el fin de promover la participación activa y responsable en la sociedad (MINEDUC, 2013). Pretendiendo que la educación se adapte a los cambios sociales y a la contextualización con la realidad.

### ***Concepto de pensamiento crítico***

La habilidad de pensamiento crítico es declarada por la UNESCO como una competencia del siglo XXI, razón por la cual la educación ciudadana debe potenciar ésta en las aulas. Siendo el motor la transformación crítica, la cual requiere dinamizar la experiencia de aprendizaje mediante metodologías activas (Burbules, 2016).

En Chile el pensamiento crítico se ha implementado en los programas de estudio de la asignatura de Ciencias Sociales. Siendo definida en los planes como el aprendizaje de múltiples percepciones en torno a un fenómeno, donde los estudiantes deben ser capaces de comparar, contrastar y evaluar argumentos, buscando desarrollar una visión propia (MINEDUC, 2013). El programa se centra en generar un pensamiento autónomo, sin embargo no enfatiza en la transformación crítica planteada por Burbules (2016).

### ***Metodologías narrativas y argumentativo-descriptivas***

La sociedad se ha transformado durante las últimas décadas, a pesar de que, la escuela continúa manteniendo prácticas arraigadas en el pasado. Como señala Fink (como se citó en López, Miralles, Prats y Gómez, 2017) el aprendizaje tradicional mediante un método expositivo suele generar desinterés en el estudiante. Por tanto, es necesario modificar las prácticas hacia metodologías activas que sean capaces de comprometer a los estudiantes y dinamizar su aprendizaje.

Es imprescindible en el desarrollo del pensamiento crítico, contar con metodologías didácticas que sean coherentes y respondan a la formación de ciudadanos. Permitiendo la comprensión de la realidad mediante métodos cercanos y atractivos para los estudiantes. Para ello, Puig (1995) considera

dos estrategias que permiten esta comprensión; primero, los métodos narrativos que se centra en el uso de cuentos tradicionales, novelas modernas, explicación de historias y entrevistas sobre conflictos. Y segundo, los métodos argumentativo-descriptivos, que plantean la confrontación de diálogos, la escritura, análisis de valores, generación de hipótesis, confrontación de textos, documentales, dilemas científicos, noticias periodísticas y análisis de conflictos.

## **Marco metodológico**

### ***Metodología***

El estudio se enmarca en una investigación de tipo descriptiva definida como: «aquéllos que buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis» (Sabariego y Bisquerra, 2004, p.115). En este caso el método se aplica desde un enfoque mixto, manteniendo la armonía entre los objetivos de la investigación. Cumpliendo con el principio de complementariedad entre las técnicas de obtención de información, mediante la encuesta y el análisis de contenido.

### ***Muestra y participantes***

La muestra corresponde a 60 profesores que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel de sexto básico en la región de la Araucanía (Chile). Es de tipo no probabilística, determinándose las características de la población por el acceso a la misma.

### ***Técnicas utilizadas en la obtención y análisis de datos***

#### ***Análisis de contenido***

El análisis de contenido responde a un tratamiento descriptivo de los programas de estudio, determinándose el documento mediante una lectura superficial de las bases curriculares. Determinándose como centro del análisis, el programa de estudio del Ministerio de Educación de Chile en el nivel sexto básico.

Con el fin de identificar metodologías propuestas para el desarrollo del pensamiento crítico. Se generaron categorías deductivas, que fueron extraídas a

priori a partir de los planteamientos de Puig (1995) el cual plantea las metodologías argumentativas-descriptivas y narrativas.

### ***Cuestionario***

El cuestionario determinó las estrategias metodológicas el nivel de utilización y rescatar aquellas que den respuesta a un aprendizaje activo dentro del aula. Éste se elaboró a partir de preguntas cerradas y dos preguntas abiertas, que permitieron profundizar sobre la importancia del pensamiento crítico y las metodologías que rescatan los docentes en sus prácticas. En el caso de las preguntas respecto a las metodologías narrativas y argumentativo-descriptivas, la información se extrajo a partir de dos preguntas nominales cerradas y una pregunta abierta, donde los profesores rescataron de sus prácticas las metodologías activas que llevan a cabo.

El proceso de investigación fue exclusivamente académico, para lo cual se envió un documento informativo a cada uno de los participantes. Ya que los datos obtenidos fueron codificados numéricamente, según lo establecido en el código ético de integridad y buenas prácticas de la Universidad de Barcelona.

### **Resultados**

#### ***Metodologías narrativas y argumentativas- descriptivas en el programa de estudio de sexto básico en Chile.***

Los programas no presentan un progreso en el desarrollo del pensamiento crítico de manera proporcional, tomando fuerza solo a partir de quinto básico. Las bases curriculares, en sexto básico, presentan propuestas relacionadas principalmente con la discusión y reflexión sobre puntos de vista. Evidenciándose dos modalidades, primero una grupal, con base en metodologías como los debates y discusiones grupales. Y segundo, una reflexión individual, mediante actividades fundamentadas en preguntas sobre textos o conocimientos, ambas enfocadas en metodologías argumentativo-descriptivas.

En primer lugar, en relación a las metodologías narrativas, éstas no se presentan en el programa. A pesar de que el lenguaje narrativo permite crear situaciones más relevantes generando un espacio comprensible de la



realidad especialmente para estudiantes en los primeros años de enseñanza (Puig, 1995).

En segundo lugar, en cuanto a las metodologías argumentativas-descriptivas, se propone frecuentemente la escritura, la confrontación de textos, las noticias periodísticas y el análisis de conflictos, sin embargo, estrategias como los dilemas científicos no se presentan en las bases. Cabe destacar que las actividades propuestas en esta materia son monótonas y se reducen a responder preguntas o participar en discusiones grupales.

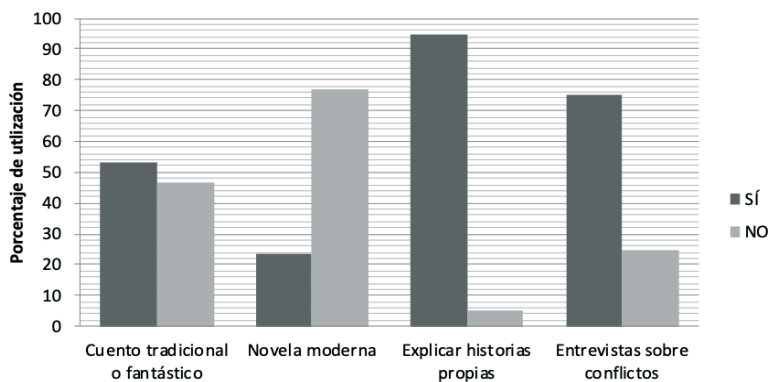
El programa enfatiza en la declaración de intenciones y en las propuestas de actividades el desarrollo de metodologías argumentativas-descriptivas. A partir de conceptos abstractos que el estudiante comienza a formalizar pero que al mismo tiempo, el plan de estudio espera que pueda argumentar sobre ellos, lo que en definitiva es una incoherencia con su proceso cognitivo.

Esto no quiere decir que el programa no pueda desarrollar habilidades de pensamiento crítico en edades tempranas, sino que debe adecuarse al desarrollo cognitivo del alumno y a los intereses que presenta según su realidad. Como señala Giroux (como se citó en Magendzo y Pavez, 2018) se debe generar un cuestionamiento desde las experiencias de los estudiantes. No obstante, plan de estudio pretende desarrollar la habilidad con base a conocimientos que se tornan lejanos y complejos para los alumnos.

***Percepción de los profesores frente a la utilización de metodologías narrativas y argumentativas-descriptivas en el abordaje del pensamiento crítico.***

Si comparamos las estrategias narrativas y argumentativas, en general existe una tendencia de los profesores de la muestra a utilizar metodologías argumentativas más que narrativas. Respecto a las primeras las estrategias, narrativas, la explicación de las propias historias (95%) es la metodología más utilizadas a diferencia del uso de cuentos tradicionales o novelas para desarrollar el pensamiento crítico.

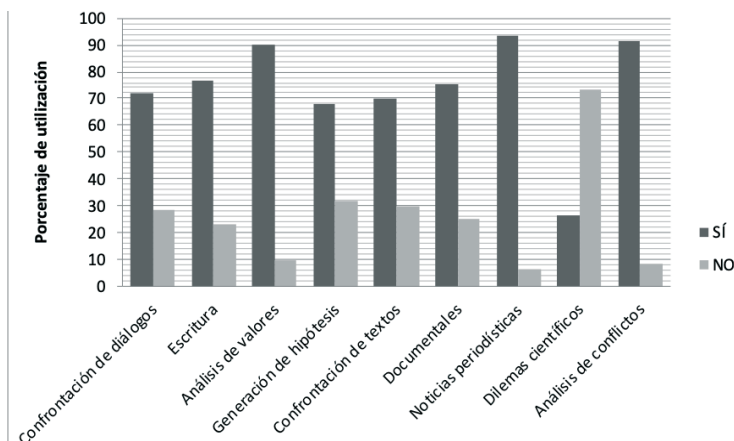
**Figura 1. Porcentaje de utilización de metodologías narrativas**



Fuente: Elaboración propia.

En relación a las estrategias argumentativas las más utilizadas por los profesores son el análisis de valores (90%), noticias periodísticas (93,3%) y análisis de conflictos (91,7%), lo cual concuerda con las estrategias metodológicas propuestas en las actividades del programa de estudio. En contraste, los dilemas científicos no son tratados en los programas de estudio y en consecuencia tienen un nivel de utilización de un 26,7% muy por debajo de las otras estrategias.

**Figura 2. Porcentaje de utilización de metodologías argumentativas-descriptivas**



Fuente: Elaboración propia.

Así mismo se destaca la importancia que el profesorado le ha otorgado a las problemáticas sobre la realidad, lo que es consistente con el programa de estudio. Considerando que la escuela debe enseñar a pensar, a buscar soluciones, y contrastar

su opinión con la de los otros (Deval, 2006). Los docentes, han relatado trabajar con los estudiantes a partir de problemas reales y cercanos a su entorno, con el fin de dialogar y consensuar soluciones. Ya sea dentro del aula mediante canciones, material audiovisual, etc. y fuera de ésta llevando a cabo proyectos en la comunidad.

## **Conclusión**

Como hemos evidenciado, las metodologías para el desarrollo del pensamiento crítico que los profesores de la muestra destacan o utilizan frecuentemente en el aula se relacionan con los planteamientos curriculares. En consecuencia, cuando autores como Cox, C., Bascopé, M., y Castillo, J. (2014) sostienen que las prácticas de los profesores tienden a enfocarse en una enseñanza electiva y positivista, es importante cuestionar si el currículum se enfoca en este tipo de aprendizajes.

Más aún considerando que el programa de estudio presenta dos incoherencias que los profesores pudiesen replicar en sus prácticas: Primero, el énfasis en estrategias argumentativas-descriptiva, las cuales se basan en conocimientos abstractos, lejanos a la realidad y al desarrollo cognitivo de los alumnos. Segundo, las actividades propuestas tienden a reducirse a la reflexión y discusión de puntos de vista, las cuales se presentan como actividades repetitivas que no consideran otras estrategias. A partir del planteamiento de Burbules (2016) esto limita el desarrollo del pensamiento crítico y no dinamiza la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

Pese a todo es trascendental para la revalorización de la labor docente, destacar aquellas prácticas que apuntan a un aprendizaje activo. Para ello los docentes a partir de los distintos contextos adaptan para sus estudiantes actividades ligadas, tanto a métodos argumentativos – descriptivo como narrativos, dentro y fuera del aula.

Adicionalmente, algunos profesores destacan de su labor diaria prácticas argumentativas- descriptivas donde se vincula a la comunidad, particularmente en la educación pública. Aspecto que los docentes valoran a la hora de desarrollar el pensamiento crítico, ya que sostienen estar formando ciudadanos críticos implicados con la sociedad.

En definitiva esta relación, entre el currículum y las prácticas docentes, evidencian la necesidad de mejorar los programas de estudio y de generar espacios en un sistema donde los docentes puedan dinamizar las metodologías, en pos del apren-

dizaje de sus estudiante. Al presentar los planes de estudio incoherencias se limita la formación de un ciudadano activo implicado críticamente con su realidad.

### Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 5 (1), 69-87. doi:10.15366/riejs2016.5.1
- Burbules, C. (2016). Being Critical About Metaphor. *Democracy and Education*, 24(2), 1-5.
- Cox, C., Bascopé, M. y Castillo, J. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. *IBE working papers on curriculum* 14. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org>.
- Delval, M. J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid, España: Morata.
- López. R., Miralles. P., Prats. J., y Gómez. C. (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. España, Barcelona: Graó.
- Magendzo, A., y Pavez, J. (2018). *Educación ciudadana desde una perspectiva problematizadora; un desafío para los docentes*. Santiago, Chile: Santillana.
- Ministerio de Educación. (2013). *Programa de estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6° básico*. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18973\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18973_programa.pdf)
- Puig, J (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori.
- Ruz, M., Maldonado, M., Orellana, A., Vicuña, M., Bustamante, W., Rosas Ubi-lla, Y., ... Cepeda, R. (Ed.) (2012). *Propuestas para Chile. La revue nouvelle* (Vol. 57). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14713.67683>
- Sabariego. M., y Bisquerra. R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. *Metodología de La Investigación Educativa*, 19-49.
- UNESCO. (2015). *Educación para la Ciudadanía Mundial: Temas y objetivos de aprendizaje*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876S.pdf>

# LA REPRESENTACIÓN ESENCIALISTA DEL TERRITORIO NACIONAL EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLARES ARGENTINOS

## THE ESSENCIALIST REPRESENTATION OF THE NATIONAL TERRITORY IN TEXTBOOKS IN ARGENTINA

**Parellada, Cristian**

CONICET-Argentina

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

cristianparellada@hotmail.com

### **Resumen**

En la actualidad en el ámbito de la enseñanza escolar de la historia se asiste a una gran cantidad de investigaciones sobre libros de texto. El objetivo de este trabajo es analizar en los libros de texto de primaria y secundaria de la argentina las características de los mapas históricos que acompañan al relato sobre la *Conquista del desierto*. La Conquista del desierto (1878-1855) fue una campaña militar emprendida por el Estado nacional argentino con el fin de anexar al control efectivo del mismo las tierras de la Patagonia, las cuales se encontraban habitadas por poblaciones indígenas. En los hechos dicha campaña militar implicó no sólo la muerte de miles de indígenas, sino también la expansión del territorio nacional argentino a través de la incorporación de la Patagonia al mismo. En la presente investigación se analizaron 12 libros de texto, 6 libros de Historia Argentina de nivel medio y 6 libros de texto de nivel primario o manuales escolares de Ciencias Sociales. Se contabilizaron un total de 33 imágenes ( $M=2.75$ ,  $DE=2.09$ ) reproducidas en los apartados relacionadas con la Conquista del desierto y solamente el 24.2% son mapas. Los resultados muestran que la utilización y presencia de anacronismos es una constante en los mapas históricos que se reproducen en los libros de texto. Se observa que los mapas reproducidos en los libros de texto no se corresponden con la realidad política y territorial de la Argentina a fines del siglo XIX. Por el contrario, son imágenes cartográficas confeccionadas sobre la base del territorio

actual que transmiten y refuerzan una concepción esencialista y atemporal del territorio nacional.

**Palabras clave:** NARRATIVAS HISTÓRICAS, TERRITORIO NACIONAL, MAPAS HISTÓRICOS, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

### **Abstract.**

At present in the field of history teaching at school, we are witnessing a great number of researches on textbooks. The aim of this article is to analyze the features of the history maps in primary and secondary school textbooks that illustrate the story of the *Conquest of the Desert*. The *Conquest of the Desert* (1878-1855) was a military campaign undertaken by Argentina National State to gain control over Patagonia lands, which were at the time inhabited by aboriginal peoples. The fact is that this military campaign not only meant the death of thousands of aboriginals, but also the expansion of Argentine national territory through the addition of Patagonia. In this research, we examined 12 textbooks, 6 books on the History of Argentina for secondary level and 6 textbooks for primary school level or Social Sciences school books. A total of 33 images ( $M=2.75$ ;  $SD=2.09$ ) were counted in the sections about the *Conquest of the Desert* and only 24.2% were maps. The results showed that the use and presence of anachronisms is constant in historical maps reproduced in textbooks. It can be seen that the maps reproduced in the textbooks are not in accordance with Argentina's political and territorial reality at the end of the 19<sup>th</sup> century. On the contrary, the cartographical images are based on the present territory, transmitting and strengthening an essentialist and timeless conception of the national territory.

**Key words:** HISTORICAL NARRATIVES, NATIONAL TERRITORY, HISTORICAL MAP, HISTORY TEACHING.

### **Introducción**

Los libros de texto<sup>29</sup> escolares son documentos que se editan en diferentes formatos y pueden estar acompañados o no de otros recursos didácticos, tales

---

29 Se utilizarán indistintamente los conceptos de libros de texto escolar y manual. Sin embargo, es

como un cuadernillo con actividades o con documentos anexos. Entre los fines específicos por los cuales son producidos, puede mencionarse el hecho de servir de apoyo al docente y al estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En general, muchas veces se constituyen en el único recurso al que consulta el docente antes de preparar la clase. Se encuentran organizados en unidades temáticas y el contenido se presenta de modo secuencial (Chartier, 2004; Foster, 2012).

En relación con la enseñanza escolar de la historia, en la actualidad, se asiste a una gran cantidad de investigaciones sobre libros de texto que sostienen que estos son una de las herramientas más significativas para forjar la identidad nacional y transmitir el pasado nacional (Foster, 2012; László, 2013; Thorp, 2015; Sakki, 2016). Estos autores mostraron que en los libros de texto, destinados a la enseñanza escolar de la historia, la mayoría de los contenidos que se transmiten están centrados en la historia nacional (Foster, 2012). Tal como ocurre en otros países, en la Argentina, el contenido de los libros de texto no está exento de la incidencia del Estado, la cual puede observarse en la regulación sobre la circulación de los mapas que se reproducen en los mismos. Al respecto, la Ley 22936 de Carta regula la circulación de los mapas dentro del territorio nacional argentino. En este sentido, las publicaciones que representen el territorio nacional de forma total o parcial no serán comercializadas si no cuentan con la aprobación del Instituto Geográfico Nacional. Entre los requisitos necesarios para la aprobación expresamente se describe, en el artículo 19 de la normativa, que las editoriales deben: 1) reproducir imágenes que se ajusten al mapa oficial confeccionado por dicho organismo; 2) incluir en la representación la parte continental, insular y Antártica de la Argentina y 3) Acompañar las imágenes cartográficas con una reproducción en miniatura del mapa bi-continental, en la cual se destaque la porción del territorio representado.

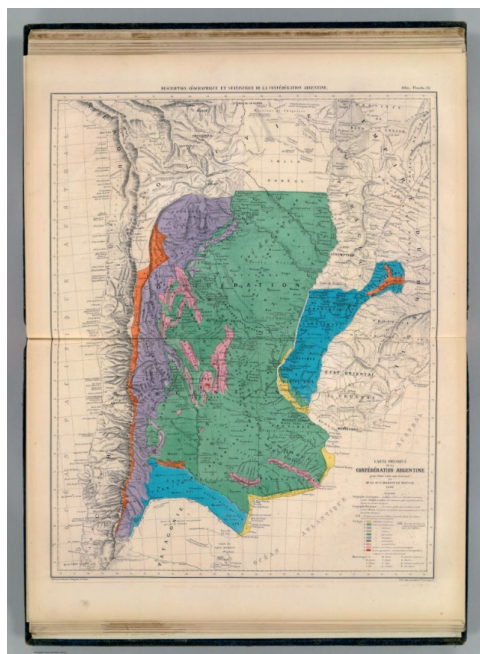
Por su parte, algunas investigaciones previas centradas en los contenidos de los libros de texto de historia utilizados en la Argentina mostraron la vigencia de ciertas concepciones tradicionales sobre la enseñanza de la historia (Go-

---

pertinente hacer la salvedad de que muchas veces los docentes aluden con el concepto de *manual* al libro editado para la enseñanza en educación primaria, el cual contiene saberes sobre distintas áreas temáticas. Mientras que con *libro de texto* refieren a los libros editados para la educación secundaria, los cuales son específicos por disciplina.

jman y Segal, 1998; Romero, 2004). La enseñanza decimonónica de la historia generó en los alumnos, profesores y la comunidad en general una idea sobre la historia, vigente hoy en día, en la cual se realiza una presentación lineal de los acontecimientos históricos (de Amézola, 2008). Uno de los procesos históricos que se enseñan en el ámbito escolar argentino es la *Conquista del desierto*.

La *Conquista del desierto* (1878-1885), comandada por Julio A. Roca, fue un proceso militar emprendido por el estado nacional argentino contra las poblaciones que habitaban la Patagonia con el fin de anexar esas tierras al territorio nacional y ampliarlo. Consistió en un plan ofensivo sistemático durante el cual miles de indígenas fueron asesinados y otros capturado y sometidos a la esclavitud. Al finalizar la campaña militar, la Argentina incorporó todo el territorio de la Patagonia, desde el Río Negro hasta la Tierra del Fuego y desde la Cordillera de los Andes hasta el Océano Atlántico, al control efectivo del Estado nacional. Las figuras 1 y 2 muestran cómo ha cambiado el mapa oficial de la Argentina entre 1867 y 1875. Además, como puede observarse, el mapa reproducido en la figura 2 fue confeccionado en 1875. Es decir, tres años antes de que se dé inicio a la *Conquista del desierto*, el Estado nacional incorporaba a su imagen cartográfica oficial territorio sobre los cuales no ejercía soberanía.



**Figura 1. Carta física de la Confederación Argentina elaborada por Martin de Moussy y fechada en 1867**

Disponible en <https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~20548~510074:Carte-physique-de-la-Confederation->





**Figura 2. Mapa de la República Argentina elaborado por Seelstrang y Tourmente**

Disponible en <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b530253461>

Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Debido a su importancia, y al ser considerado por las elites gobernantes como un proceso importante en la conformación y consolidación del Estado nacional, este proceso histórico estuvo presente en los libros de textos escolares casi desde el momento mismo en que ocurrió y ha sido enseñado como una gesta patriótica (Novaro, 2003; Sarti y Barreiro, 2018).

En la actualidad, en el ámbito de la historiografía se han desarrollado numerosas voces críticas que cuestionan a la narrativa histórica oficial. Estas perspectivas historiográficas críticas han sido recuperadas en los diseños curriculares escolares. Por ejemplo, en el diseño curricular destinado al segundo ciclo

de la enseñanza en primaria (2008) puede observarse la presencia de un apartado titulado *Las sociedades a través del tiempo*. En el mismo, se propone como contenido a trabajar en el aula “el proceso de construcción del Estado nacional argentino (1853-1880)”. Además en el diseño curricular se promueve en el aula el trabajo con mapas históricos con el fin de localizar en mapas las tierras conquistadas a los pueblos originarios y graficar la reconfiguración del territorio estatal a fines del siglo XIX para reconocer cambios en el tiempo y desnaturalizar visiones instaladas sobre los territorios. Este tipo de trabajo tiene como objetivo favorecer la enseñanza de una concepción dinámica e histórica del territorio nacional. En otras palabras, se busca desde el marco normativo que los estudiantes aprendan que el territorio nacional no es una entidad inmutable y fija y reconozcan los cambios ocurridos en este a lo largo del tiempo. En este sentido, si los libros de texto se reflejan los lineamientos del diseño curricular sería esperable que los contenidos presentes en los libros de textos escolares esten en consonancia con los lineamientos que se proponen desde los documentos oficiales para trabajar el tema de la *Conquista del desierto*.

En los últimos años, se observan numerosos trabajos, provenientes de diferentes campos disciplinares, en los cuales se analizó la presencia del tema de la *Conquista del desierto* en los libros de texto (Fantino, 2015; Nagy, 2013; Pacciani y Poggi, 2014; Parellada, 2014; Romero, 2004). Específicamente, estos trabajos mostraron que en la mayoría de los libros analizados los mapas que acompañan al relato representan el avance de la denominada frontera sur. La característica principal de estos mapas es que son representaciones elaboradas sobre la base del mapa actual de la argentina y reproducen las divisiones de límites entre la Argentina y Chile como ya definidos y pre-existente al inicio de la Conquista. Asimismo, el avance de la línea de frontera es presentado como una cuestión de índole interna más que de expansión territorial (Fantino, 2015; Pacciani y Poggi, 2014; Parellada, 2014; Romero, 2004). Un dato curioso a destacar es que este tipo de mapas se encuentran presentes en los libros de texto desde la década de 1920 comenzaron (Pacciani y Poggi, 2014).

A partir de las consideraciones mencionadas anteriormente surge la pregunta ¿se han modificado los tipos de mapas que se reproducen en los libros de texto cuando se enseña el tema de la Conquista del desierto? ¿Qué características presentan los mismos? en el presente trabajo se analizó en 12 libros

de textos destinados a nivel medio y primario las características de los mapas históricos que acompañan al relato sobre la *Conquista del desierto*.

### **Método**

Se indagaron 6 libros de Historia Argentina de nivel medio y 6 libros de texto de nivel primario o manuales escolares de Ciencias Sociales. Todos los libros fueron editados a partir del año 2009. El período no fue seleccionado de modo azaroso, por el contrario, el mismo responde a un conjunto de consideraciones.

En primer lugar, en el año 2006 se sancionó la Ley 26206 de Educación Nacional. Un año más tarde, en el 2007, se sancionó, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, la Ley 13688 de Educación Provincial. Hoy en día, ambas leyes continúan vigentes. La Ley de Educación Provincial, basada en los principios esgrimidos en la Ley de Educación Nacional, presenta entre sus objetivos principales regular el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje en el territorio bonaerense. En el año 2008 el entonces Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Daniel Scioli, impulsó una reestructuración en el diseño curricular, con el fin de actualizarlo conforme el espíritu de la normativa regulatoria del sistema educativo aprobada el año anterior. Al momento de comenzar el análisis de los libros de texto seleccionados para la presente tesis, el diseño curricular del año 2008 continuaba en vigencia.

En segundo lugar, tal como ya se mencionara, los contenidos de los libros de texto reproducen las directivas de la normativa vigente. En tal caso, considerando que el diseño curricular vigente se modificó en el año 2008 y con el fin de asegurar que tanto los contenidos como las actividades propuestas estén bajo el paraguas de los nuevos lineamientos curriculares propuestos, se analizaron libros de textos editados a partir del año 2009.

En tercer lugar, al no contar con datos estadísticos oficiales acerca de la cantidad de ejemplares vendidos por las editoriales, la información se obtuvo de las librerías. Específicamente, se preguntó en diversas librerías cuáles eran los ejemplares más vendidos y, en función de los datos obtenidos, se seleccionaron los libros. En este sentido, no se analizaron libros que no hayan sido de uso activo en las aulas.

Por último, se aseguró que todos los libros de texto analizados tengan entre sus contenidos una mención explícita al proceso de la *Conquista del desierto*.

Una vez conformado el cuerpo de libros a analizar se indagó el tipo de representación territorial reproducida en los mismos y su correspondencia o no con la silueta del territorio nacional cartografiada en los mapas oficiales de la Argentina, producidos durante la segunda mitad del siglo XIX (Figuras 1 y 2). Además, se indagó si el mapa reproducido en los libros: 1) reproduce de forma total o parcial el territorio nacional; 2) reproduce los límites territoriales actuales o no; 3) se encuentra coloreado monocromáticamente o, por el contrario, se reproduce más de un color; 4) la presencia o ausencia de diferentes topónimos para los territorios representados y; 5) si son producciones actuales o, por el contrario, son mapas producidos en el siglo XIX.

### Resultados

Se contabilizaron 33 imágenes ( $M=2.75$ ,  $DE=2.09$ ) reproducidas en los apartados relacionadas con la *Conquista del desierto*, en el conjunto de los libros analizados. De este total el 75.8% no son imágenes cartográficas ( $n=25$ ). Solamente, el 24.2% son mapas ( $n=8$ ). Si se analiza la diferencia de las medias obtenidas entre la cantidad de mapas que se presentan cuando se aborda el tema de la *Conquista del desierto* en relación con la totalidad de imágenes, puede observarse una diferencia estadísticamente significativa en los libros de texto destinados a la educación media,  $Z= 2.21$ ,  $p < .05$ . Es decir, la diferencia de media observada entre las imágenes que no son mapas y las imágenes cartográficas es estadísticamente significativa, en los libros de texto de nivel medio.

**Tabla 1. Diferencia de medias entre mapas e imágenes en manuales de educación media**

Cantidad		
	M	DE
Imágenes que no son mapas	3.17	2.31
Mapas	.33	.51

A su vez, en los manuales de nivel primario no sólo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas sino que, la ecuación se invierte. A di-

ferencia de lo que sucede con los libros de texto de nivel medio, en los libros de nivel primario, del total de imágenes (n=8) la mayoría son mapas (n=6).

En la mayoría de los libros de texto destinados a la educación primaria, se observa la presencia de imágenes cartográficas dentro del apartado destinado a presentar el proceso histórico indagado. Excepto en el manual *Ciencias sociales y naturales 5*, que se reproducen dos mapas, en el resto de los libros de texto analizados, si hay mapas, es sólo uno. Se trata de imágenes que buscan reproducir de forma parcial (4 mapas) o total (2 mapas) el espacio en el que ocurrió la *Conquista del desierto*. Las representaciones cartográficas consideradas como parciales se circunscriben a una reproducción de la región central del actual territorio de la Argentina (figuras 3, 4 y 5). La predominancia de este tipo de representaciones territoriales, en detrimento de otras, puede deberse a que, como se ha dicho anteriormente, en los libros de texto cuando se habla de la *Conquista del desierto* se lo asocia con la campaña realizada Julio A. Roca hacia las tierras de la Patagonia. Por lo tanto, lo que se busca con los mapas reproducidos es brindar un material visual que ilustre el espacio donde ocurrieron los acontecimientos descriptos en la narrativa.



**Figura 3. Mapa que representa el “Avance de la Frontera Sur en la República Argentina”<sup>30</sup>**

Reproducido en Ciencias  
Sociales 6. Bonaerense. Ed.  
Santillana

30 Los títulos de las figuras 3, 4, 5 y 6 reproducen los originales.





**Figura 4. Mapa que representa el proceso de la “Campaña al “desierto” (1879)”**

Reproducido en Biciencias 6. Ed. SM



**Figura 5. Mapa que representa la “Ocupación de tierras de pueblos originarios”**

Ciencias Sociales y Naturales 5.  
Bonaerense. Ed. Santillana

Como antes se mencionara, Pacciani y Poggi (2014) mostraron que este tipo de imágenes cartográficas relacionadas con el “avance de la frontera” están presentes en los libros de texto desde la década de 1920. A partir de los resultados obtenidos puede observarse que casi un siglo más tarde el mismo tipo de mapa continúa presente, cuando se habla en los manuales escolares de la *Conquista del desierto*. Estos datos pueden ponerse en consonancia con lo considerado por López Facal (2000), para quien la utilización y presencia de

anacronismos es una constante en los mapas históricos que se reproducen en los libros de texto.

Como puede observarse, y al igual que lo mostrado en investigaciones previas, las representaciones cartográficas empleadas para ilustrar las dinámicas territoriales ocurridas como producto de la *Conquista del desierto* lo hacen sobre la base de un mapa político actual de la República Argentina. A su vez, se reproducen los límites internacionales actuales. Este tipo de representaciones refuerza la suposición de que el conflicto se desarrolló al interior de la Argentina, la cual es presentada en los mapas como una unidad territorial ya consolidada en sus límites externos.

Respecto del tipo de coloración se observa el predominio de representaciones cartográficas monocromáticas. Este tipo de coloración parece reforzar la idea de un territorio homogéneo y unificado. En este sentido, tales mapas no parecen ser los adecuados para ilustrar los cambios territoriales ocurridos como producto de la *Conquista del desierto*. Si se pretende representar los cambios ocurridos en el territorio nacional durante el siglo XIX, es necesario destacar que la Argentina no podría ser considerada como una unidad territorial homogénea. En primer lugar, porque no era una unidad territorial claramente delimitada en relación con los otros Estados nacionales y, en segundo lugar, porque las tierras de la Patagonia no formaban parte del territorio controlado por el Estado.

Otro tipo de reproducciones territoriales que aparecen, en menor medida, en los libros de texto de primaria, son las reproducciones totales del territorio nacional, en las cuales se ilustran los territorios que se encontraban por esos años bajo dominio indígena (Figura 6). Como puede observarse este tipo de mapas también se reproducen sobre un mapa base con las divisiones políticas actuales de la República Argentina, en el cual los límites externos están claramente delimitados y los territorios representados parecen haber pertenecido desde siempre a la Argentina.

Es importante destacar que el mapa reproducido en la Figura 6 no está coloreado en una escala monocromática. Por el contrario, al graficarlo de esta manera puede suponerse que los autores buscaron mostrar cierta dinámica territorial. Sin embargo, la reproducción del concepto de frontera interna como epígrafe de la imagen, nuevamente opera en favor de una concepción esencialista y atemporal del territorio nacional.



Ciencias Sociales 6 Bonaerense. Ed. Santillana.

## Discusión

En relación con las imágenes cartográficas analizadas puede afirmarse que a pesar de las propuestas explicitadas en el diseño curricular persiste un núcleo de representaciones territoriales esencialistas que se transmiten a través de los mapas históricos que se reproducen. Si bien el diseño curricular promueve el trabajo con mapas históricos para que los estudiantes no reproduzcan concepciones naturalizadas sobre el territorio nacional. Sin embargo, como se observara, todas las imágenes cartográficas reproducidas en los libros de texto son representaciones que se realizan sobre la base del mapa actual de la Argentina. Parece ser que mientras la Ley de Carta esté vigente, y regule el contenido cartográfico sobre lo que se puede reproducir en los libros de texto, será difícil evitar



transmitir representaciones esencialistas y naturalizadas del territorio nacional. Es decir, a pesar de las sucesivas reformas curriculares ocurridas sobre los lineamientos para la enseñanza de la historia nacional, específicamente para el caso de la *Conquista del desierto*, y de la presencia de algunas voces críticas a la historia decimonónica, las imágenes cartográficas continúan siendo en su estructura las mismas que a principio de siglo. Si bien puede suponerse que no todos los mapas históricos reproducidos en los libros de texto fueron diseñados para cumplir el objetivo de transmitir una visión anacrónica y esencialista del territorio nacional, ellos transmiten ciertos significados socialmente construidos que se corresponden con visiones hegemónicas sobre el territorio de la Patagonia y refuerzan la idea de que ese territorio siempre perteneció a la Argentina.

Por último, es necesario que en el aula se promueva una mayor integración entre el relato y la imagen cartográfica. Los mapas están en el libro muchas veces desconectados del relato. Es decir, no se hace mención explícita en el relato a la imagen cartográfica que se reproduce en la misma hoja. Estos sólo lo acompañan y garantizan su veracidad. Tampoco puede pensarse que la solución sea reflejar, en otro tipo de imagen cartográfica, como se considera que era la situación territorial previa a la realización de la *Conquista del desierto*. Esto último podría llevar al error de suplantar una imagen, considerada menos verdadera, por otra, considerada más verdadera. Siede (2010) sostiene que la realidad social es compleja y la enseñanza de las ciencias sociales tiene que tener como horizonte advertir a los estudiantes que las miradas sobre ella siempre conllevan un margen de error. Desde el Diseño Curricular se promueve que los mapas históricos sirvan a la reflexión sobre la relación entre territorio y sociedad. Para tal fin es necesario asumir que no hay un mapa que muestre la realidad y tener como objetivo principal, para la enseñanza de la historia, promover la descolonización de la mirada cartográfica.

### **Referencias bibliográficas**

- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dirección General de Cultura y Educación, (2008a). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- De Moussy, M. (Cartógrafo). (1867). *Carte Physique de la Confédération Argentine*. 1: 5.650.000 Recuperado de <https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~20548~510074:Carte-physique-de-la-Confederation->
- De Seelstrang, A. & Tourmente, A. (Cartógrafos.) (1875). *Mapa de la República Argentina*. 1: 5.000.000. Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b530253461>
- Fantino, J. (2015). “La Conquista del Desierto” en las aulas. Estudio a través de los manuales de historia para el tercer año del nivel medio de acuerdo al Programa de Estudios de 1956 (1956-1980). *Trabajos y Comunicaciones, 2da época*, 42, Recuperado de <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2015n42a09>
- Foster, S. (2012). Re-thinking Historical Textbooks in a Globalised World. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49–62). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Gojman, S. y Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la “trastienda” de una propuesta. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 77-100). Buenos Aires: Paidós.
- László, J. (2013). *History tales and national identity: An introduction to narrative social psychology*. London: Routledge.
- Ley Nacional N° 22963 de la Carta. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, República Argentina, 3 de noviembre de 1983. Disponible de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do%3Bsesionid=A813EF26B4204440A52721BC9E8FABF7?id=153537>
- Ley Nacional N° 26206 de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, República Argentina, 27 de Diciembre de

2006. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/ane-xos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley Provincial Nº 13688 de Educación Provincial. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Buenos Aires, República Argentina, 10 de Julio de 2007. Disponible en <https://intranet.hcdiputados-ba.gov.ar/refleg/lw13688.pdf>
- López Facal, R. (2000) La nación ocultada. En S. Pérez Garzón, E. Manzano Moreno, R. López Facal y A. Riviere Gómez, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 111-156). Barcelona: Crítica.
- Nagy, M. (2013). Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 23, 187-223.
- Novaro, G. (2003) “‘Indios’, ‘aborígenes’ y ‘pueblos originarios’. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares”. *Educación, lenguaje y sociedad*, I(1), 199-219.
- Pacciani, B. y Poggi, M. (2014). La historia enseñada: La mal llamada “conquista del desierto” en los libros escolares en la Argentina, desde 1880 a la actualidad. En J. Prats, I. Barca & R. López Facal (Eds.), *Historia e Identidades Culturales* (pp. 590-599). Braga: Universidad do Minho.
- Parellada, C. (2014). La Producción de Narrativas Históricas: El caso de la Conquista del Desierto. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 207-210
- Romero, J. L. (2004). *La Argentina en la Escuela. La Idea de Nación en los Textos Escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sarti, M. y Barreiro, A. (2018). National Identity in the historical narratives of a morally questionable historical process / Identidad nacional en las narrativas sobre un proceso histórico moralmente cuestionable. *Cultura y Educación*, 30(3), 433-459.

- Sakki, I. (2016). Raising European Citizens: Constructing European Identities in French and English Textbooks. *Journal of Social and Political Psychology*, 4(1), 444-472.
- Siede, I. (Coord.). (2010). *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Thorp, R. (2014). Historical Consciousness and Historical Media - A History Didactical Approach to Educational Media. *Education Inquiry*, 5(4), 497-516.

# LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO SEGÚN EL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

## THE CONSTRUCTION OF HISTORICAL KNOWLEDGE ACCORDING TO TEACHERS OF SECONDARY EDUCATION

Ana Isabel Ponce Gea, Luis Alberto Alves

ISEN- Centro adscrito a la Universidad de Murcia, CITCEM- Universidade do Porto

anaisabel.ponce@um.es

**Resumen.** En el marco de los planteamientos de la enseñanza de la historia para el desarrollo del pensamiento histórico, definimos el constructo *construcción del conocimiento histórico* considerando los conceptos propios del pensamiento histórico como imbricados en el desarrollo del método del historiador.

Desde este encuadre, hemos diseñado una *Prueba sobre la Construcción del Conocimiento Histórico (CONCONHIS)* dirigida al alumnado de Educación Secundaria, sometida a diferentes procesos de validación de contenido, constructo y criterio (Aiken, 2003; Mateo y Martínez, 2008), tanto en el ámbito español como portugués.

El estudio empírico que presentamos corresponde a la aplicación de la mencionada prueba en el contexto de la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto*, con participantes del *Mestrado de Ensino de História 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Son dos los objetivos definidos: describir las teorías epistemológicas del futuro profesorado de historia y comparar el desarrollo de los tres constructos definidos con los criterios establecidos para el alumnado en una validación anterior. Los resultados ponen de manifiesto la existencia de problemáticas en las concepciones asociadas a la realización de inferencias y la lectura de fuentes de forma creativa, lo que puede repercutir en las prácticas llevadas a cabo en las aulas. Todo lo anterior debe entenderse desde las limitaciones de este estudio, que debe ser ampliado en sucesivas investigaciones.

**Palabras clave:** Pensamiento histórico, concepciones, formación, Educación Secundaria.

**Abstract.** In the framework of studies related to the development of historical thinking, we define the construct *construction of historical knowledge* in order to stress that historical method implies the use of metacognitive concepts, forging an indivisible construct.

According to this proposal, we have designed the *Historical Knowledge Construction Test* (CONCONHIS, in Spanish), both in Spanish and Portuguese version, aimed at students of Secondary Education. This instrument has been submitted to processes which have offered content, criterion and construct validity for the test (Aiken, 2003; Mateo y Martínez, 2008).

The empirical research, shown in this work, corresponds to the implementation of the test in the context of the Faculty of Arts at University of Porto. The participants were students from the Master in History Teaching and the objectives of this study were two: to describe the epistemological theories of prospective History teachers and to compare the development of the three defined constructs to the established criteria for students. The findings show that there are challenges related to epistemological theories of teachers: problems in making inferences and in interpreting historical sources creatively. The previous information must be understood according to limits of this preliminary study, which should be extended in following researches.

**Key words:** Historical thinking, conceptions, training, Secondary Education.

## Introducción

El trabajo que presentamos corresponde a un estudio preliminar en relación a las teorías epistemológicas de los docentes, como extensión de la tesis doctoral desarrollada en la *Universidade do Porto* y la Universidad de Murcia por la primera autora y que lleva por título *Teorías epistemológicas y conocimiento histórico del alumnado: diseño y validación de una prueba*. En ella, se lleva a cabo el diseño y validación de una prueba objetiva dirigida al alumnado de Educación Secundaria. Este instrumento, denominado *Prueba para la Construcción del Conocimiento Histórico* (CONCONHIS), permite conocer las teorías epistemológicas del alumnado, estableciendo perfiles según sus respuestas. Asimismo, los procesos de validación de la prueba realizados nos han ofrecido datos para establecer puntos de corte en las puntuaciones del alumnado y

determinar el desarrollo o no de las operaciones definidas y los factores en los que se agrupan.

Partiendo de este trabajo previo, consideramos un estudio, a partir del instrumento, para conocer las respuestas que los docentes en formación dan a las mismas preguntas formuladas para el alumnado, considerando que, pese a no estar validado para esta población específica, si acaso puede favorecer acercarse a un nivel ideal en las respuestas.

Antes de pasar a describir la parte empírica del trabajo, realizamos algunas reflexiones teóricas y aclaramos algunos términos que resultan de interés.

### ***Construcción del conocimiento histórico: definición del objeto de estudio***

Las bases conceptuales de las que parte la prueba se articulan en torno al constructo *construcción del conocimiento histórico*, a partir del cual se han definido progresivamente sus dimensiones, variables e indicadores.

En el marco de los estudios que se hacen sobre el pensamiento histórico, parece distinguirse entre una perspectiva histórica y un método histórico (Duquette, 2015); o, dicho de otra manera, entre unos conceptos organizadores y unas habilidades de pensamiento estratégico (VanSledright, 2015). Así, ante el significativo *pensamiento histórico*, el concepto que articulamos dependerá en cierta medida de nuestra situación geográfica y de las investigaciones por parte de la didáctica de la historia de las que nos veamos más influidos. Por poner un ejemplo, mientras las investigaciones británicas prestan más atención a los conocidos como conceptos de segundo orden (Lee y Ashby, 2000 o Lee y Shemilt, 2003, entre otros), el ámbito americano se asocia tradicionalmente al *inquiry method* (Wineburg, 2001), focalizándose, entonces, más en las habilidades implicadas en la construcción del conocimiento histórico.

Puesto que la prueba que hemos diseñado está destinada a conocer las concepciones sobre las habilidades necesarias para la construcción del conocimiento histórico, hemos adoptado este último término en su denominación. Asumimos que los conceptos tradicionalmente distinguidos para el pensamiento histórico (perspectiva histórica, evidencia...) se asocian directamente con el método histórico y que una medición de las concepciones habría de organizarse en torno a él.

Así, el constructo *construcción del conocimiento histórico* pretende agrupar todas las concepciones que una persona porta desde la observación de la rea-

lidad, que provoca la formulación de problemas históricos, hasta la resolución del problema y perspectivas sobre el conocimiento generado.

### ***Teorías epistemológicas y conocimiento histórico: el papel del profesorado en formación***

Las investigaciones en torno a las concepciones, las creencias o las opiniones del alumnado, y también de los docentes, son numerosas. Muchas de ellas, desarrolladas bajo los planteamientos de enfoques o estilos de aprendizaje (Soler-Contreras, Cárdenas-Salgado, Hernández-Pina y Monroy- Hernández, 2017).

En el caso de la historia, gran parte de los estudios realizados sobre concepciones responden a preguntas como qué o para qué sirve la historia o cómo se desarrollan o valoran las prácticas docentes, según el caso. Estas investigaciones, con muchas e interesantes aportaciones, parecieran –en nuestro conocer científico- estar desligadas de aquellas cuyo objeto de estudio es el desarrollo de las habilidades propias del pensamiento histórico. Las teorías epistemológicas, no solo condicionan lo que el estudiante –o cualquier investigador- vaya a llevar a cabo en una investigación histórica, sino que, además, realizar una tarea adecuadamente (por ejemplo, la lectura de una fuente) no implica que tenga lugar un cambio epistemológico (Magionni, 2010) –muy necesario, sin embargo, en la formación de una ciudadanía crítica y especialmente relevante cuando se pretende trabajar en el aula parecido a como lo hacen los historiadores (Miguel-Revilla y Fernández-Portela, 2017)–.

Algunos estudios que se centran en el profesorado ofrecen información relevante para la comprensión de los que han sido nuestros resultados. Merchán (2002) señala que, aunque existen los discursos en los profesores de que la historia ayuda a comprender el presente, al ser preguntados por la asignatura, dicen que su papel fundamental es que los alumnos conozcan las etapas históricas y los principales acontecimientos. Suárez (2012), centrándose en la Educación Primaria, presta atención a la carencia de formación disciplinar como inconveniente añadido, detectando en su trabajo tres problemas con los futuros maestros: la explicación histórica como una descripción de lo que puede observarse, la dificultad para analizar relaciones implícitas entre los hechos, y los problemas para utilizar conclusiones sobre el presente en un análisis del pasado. Miguel-Revilla y Fernández-Portela (2017), por su parte, desarrollan su investigación



con futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria. Solo un 38.1 de los participantes del estudio se encuentran en una posición criterialista entre las categorías establecidas; aquella para la que la historia es un campo de conocimiento basado en la indagación crítica con evidencia y en revisión permanente.

En el caso de este trabajo, la formación disciplinar se asume como dada. Por lo tanto, serán las diferentes escuelas historiográficas o las creencias ajenas a la formación disciplinar lo que condicionará las teorías epistemológicas subyacentes. En cualquier caso, estas teorías influirán en las prácticas docentes condicionando, a su vez, las teorías epistemológicas del alumnado.

### **Objetivos**

Partiendo de lo anterior y entendiendo este estudio como preliminar, definimos los siguientes objetivos:

17. *Describir las teorías epistemológicas del futuro profesorado de historia.*

18. *Comparar el desarrollo de los tres constructos definidos para la construcción del conocimiento histórico con los criterios establecidos para el alumnado en una validación anterior.*

### **Metodología**

#### ***Enfoque metodológico***

Este estudio preliminar se lleva a cabo utilizando una metodología cuantitativa, en el marco de un enfoque ex post-facto (Bisquerra, 2004; Rodríguez-Gómez y Valldeoriola, 2009). Si bien establecemos una comparativa entre las teorías epistemológicas del profesorado en formación y del alumnado de Educación Secundaria, hemos de hablar de un estudio descriptivo –que habríamos de completar, de acuerdo al segundo objetivo, con un estudio correlacional una vez aumentados los participantes–.

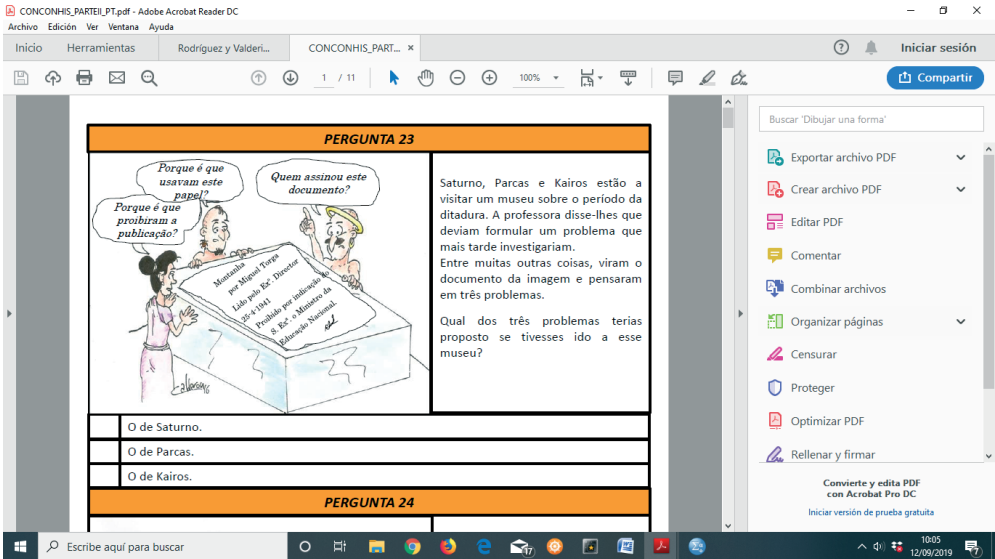
#### ***Participantes***

Los participantes de este trabajo son el resultado de un muestreo no probabilístico por accesibilidad (Bisquerra, 2004). Participan en la investigación 17 estudiantes del *Mestrado de Ensino de História 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário* de la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto*.

**Recogida de información: instrumentos y procedimientos**

La recogida de información se ha llevado a cabo utilizando una prueba objetiva diseñada y validada para el alumnado de Educación Secundaria (español y portugués). El CONCONHIS ha sido sometido a distintos procesos que determinan su validez de contenido, criterio y constructo (Mateo y Martínez, 2008). Precisamente, es dicha validación la que ofrece los puntos de corte (en relación al alumnado) que se consideran para realizar la comparativa de este estudio. La prueba está constituida por 42 ítems, repartidos en dos partes de igual extensión. Un ejemplo de ítem puede verse en la Ilustración 1.

**Ilustración 1**



Fuente: elaboración propia (Ilustración: Juan Carlos Calderón)

Los datos han sido recogidos de forma presencial, en una sesión de hora y media, aplicando las dos partes de forma simultánea.

**Análisis de la información**

De acuerdo a los procesos de validación llevados a cabo, se definieron diez variables complejas, en las cuales se agrupaban las operaciones (indicadores) recogidas en los ítems. Asimismo, el estudio de la validez de constructo nos llevó a determinar tres factores de agrupación de las variables. Sin entrar en

más cuestiones de la prueba, incluiremos en la Tabla 1 los elementos a los que haremos referencia en los resultados.

**Tabla 1. Constructos y variables del CONCONHIS**

	<b>Variables pertenecientes a cada constructo</b> <b>Breve descripción</b>
Realización de inferencias	V1. Realización de inferencias (metódico)
Operaciones estructurantes	V2. Formulación de problemas (metódico) V3. Búsqueda de fuentes (metódico) V4. Lectura de fuentes (metódico) V5. Resolución del interrogante (metódico) V6. Resolución del interrogante (creativo)
Operaciones alternativas	V7. Pasos previos (metódico) V8. Formulación de problemas (creativo) V9. Búsqueda de fuentes (creativo) V10. Lectura de fuentes (creativo)

Fuente: elaboración propia

Los análisis realizados en este trabajo se han limitado a tablas de frecuencia, medidas de tendencia central y medidas de dispersión.

Para comprender todos los análisis realizados y descritos en este trabajo, se debe partir de que las operaciones reflejadas en los ítems se articulan en torno a tres niveles de desarrollo (bajo, medio y alto). Por lo tanto, las operaciones/ variables/constructos no se entenderán como desarrolladas si no alcanzan el nivel 2, siendo el nivel 3 el ideal, en cualquiera de los casos. En otras investigaciones en relación a la comprensión epistemológica de la historia (como en Stoel et al., 2017), los niveles se han reducido a dos, insuficientes para nuestros planteamientos.

**Resultados**

En lo que sigue, describimos los resultados de acuerdo a los dos objetivos definidos:

1. *Describir las teorías epistemológicas del futuro profesorado de historia.*

Para dar respuesta a este objetivo, tomamos como referencia las diez variables complejas determinadas en una validación previa de la prueba y que incluíamos en la Tabla 1. Para ello, mostramos en la Tabla 2 la media aritmética y desviación de cada una de las variables.

**Tabla 2. Estadísticos descriptivos en torno a las variables**

	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
V1- Realización de inferencias (metódico)	2.23	.33
V2- Formulación de problemas (metódico)	2.64	.39
V3- Búsqueda de fuentes (metódico)	2.66	.24
V4- Lectura de fuentes (metódico)	2.74	.20
V5- Resolución del interrogante (metódico)	2.81	.13
V6- Resolución del interrogante (creativo)	2.88	.28
V7- Pasos previos (metódico)	2.65	.37
V8- Formulación de problemas (creativo)	2.79	.44
V9- Búsqueda de fuentes (creativo)	2.69	.27
V10- Lectura de fuentes (creativo)	2.15	.29

Fuente: elaboración propia

Atendiendo a los resultados incluidos en la Tabla anterior, podemos ver que todas las variables superan la media aritmética de 2.00 pero que dos de ellas no alcanzan el valor 2.50. Lo anterior se traduce en que las variables *Lectura (creativo)* ( $M= 2.15$ ,  $DT= .29$ ) e *Inferencias (metódico)* ( $M= 2.23$ ,  $DT= .33$ ) se acercan más a un nivel medio de desarrollo que al que consideramos como ideal.

En el caso de *Lectura (creativo)*, la variable corresponde a la realización de preguntas creativas sobre las fuentes, considerando los investigadores que unas teorías epistemológicas que contribuyan a una historia vanguardista han de implicar la consideración de preguntas divergentes sobre las fuentes, utilizando la lógica del descubrimiento. Sin embargo, los resultados apuntan a que los docentes en formación consideran prevalente la formulación de preguntas sobre elementos explícitos o tradicionalmente presentes en cualquier investigación histórica (quién, cuándo...). De hecho, un estudio de porcentaje acumulado pone de manifiesto que el 64.70 % de los participantes ha obtenido un valor igual o inferior a 2.00 en torno a esta variable. En relación a *Inferencias (metódico)*, se incluyen operaciones relativas a la selección de la información, la realización de inferencias y la evaluación de estas inferencias. De acuerdo a los resultados, los docentes optarían, en un proceso de investigación histórica, por seleccionar la información por su novedad (pese a no ser especialmente relevante para resolver un problema determinado), por establecer relaciones simples para la resolución de un interrogante y por considerar la necesidad de su evaluación, sin señalar mecanismos para ella.

Entre las variables más cercanas al ideal establecido, se encuentran las relativas a la resolución del problema: *Resolución del interrogante (creativo)* ( $M= 2.88$ ,  $DT= .28$ ) y *Resolución del interrogante (metódico)* ( $M= 2.81$ ,  $DT= .31$ ). Este nivel se traduce en el reconocimiento de la importancia del discurso histórico como elemento indispensable para dar solución al problema planteado y mostrar las relaciones entre los constituyentes de dicho discurso. Además, los docentes valoran las soluciones concretas y completas a los problemas, la justificación de la solución dada, conciben el discurso como una entidad modificable y reconocen el cambio conceptual que toda investigación provoca.

2. Comparar el desarrollo de los tres constructos definidos para la construcción del conocimiento histórico con los criterios establecidos para el alumnado en una validación anterior.

Como señalábamos durante la descripción de la metodología, los procesos de validación realizados previamente en torno a la prueba permitieron la agrupación de las variables en tres constructos para los que se establecieron puntos de corte en la consideración de su desarrollo.

En la Tabla 3, incluimos:

- En la columna de la izquierda, la media aritmética del profesorado en cada uno de los factores (dichos valores se obtienen a través de una ponderación validada de variables en la que no entraremos para este trabajo).
- En la columna de la derecha, el punto de corte establecido para considerar desarrollado cada uno de los factores en el alumnado de Educación Secundaria.

**Tabla 3. Comparativa entre el profesorado en formación (media) y el alumnado de Educación Secundaria (punto de corte establecido)**

	Media en el profesorado en formación	Punto de corte establecido para el alumnado
Realización de inferencias	2.23	2.64
Operaciones estructurantes	2.74	2.58
Operaciones alternativas	2.59	2.53

Como vemos en la anterior Tabla, las medias aritméticas de las consideradas como *Operaciones estructurantes* ( $M= 2.74$ ,  $DT= .12$ ) y las *Operaciones alternativas* ( $M= 2.59$ ,  $DT= .19$ ) se encuentran por encima del punto de corte establecido para el alumnado en los estudios previos realizados en relación a la prueba. Por lo tanto, la media aritmética del futuro profesorado sobrepasa los que consideramos como mínimos para el alumnado en relación a sus teorías epistemológicas.

No ocurre así, sin embargo, con las operaciones incluidas en el factor de *Realización de inferencias* ( $M = 2.23$ ,  $DT = .33$ ). Sin entrar en afirmaciones determinantes, se muestra una tendencia del profesorado en formación a apostar por las relaciones más explícitas aunque simples entre evidencias, a no apostar por la comparativa con otras investigaciones similares como vía para la corroboración de un discurso o a incluir información no pertinente para dar la resolución del problema de investigación, aunque novedosa.

### **Conclusiones e implicaciones**

Partiendo de los dos objetivos de investigación marcados para este estudio, podemos realizar, a modo de conclusión, una serie de apreciaciones, todas ellas entendidas bajo la naturaleza del trabajo que presentamos.

En relación a las variables definidas para la medición de las teorías epistemológicas, resultan especialmente reseñables las bajas puntuaciones relativas a la realización de inferencias y a la lectura creativa de las fuentes. Estas operaciones mucho tienen que ver con la creatividad histórica (Cooper, 2013) y con las relaciones no explícitas entre los elementos, las cuales Suárez (2012) ya señalaba como una problemática en los maestros en formación. Además, es precisamente el factor relativo a la realización de inferencias aquel cuya media no supera el punto de corte establecido para el alumnado; si bien los valores de los restantes factores tampoco se encuentran tan alejados de los puntos que consideramos como mínimos.

Ciertamente, el estudio se ha llevado a cabo con una muestra muy reducida y con un instrumento no validado para la población específica a la que se dirige (realidad que, en todo caso, habría de favorecer las respuestas ideales de los docentes, a los que presumimos mayor madurez y conocimiento). Sin embargo, los puntuaciones esperables habrían de haber superado con mayor holgura –o, al menos, haberlo hecho– los límites establecidos para el alumnado tomando como referencia el valor 2.50 (punto medio entre lo aceptable y el ideal).

Si asumimos que son los estudiantes con teorías epistemológicas sofisticadas aquellos más preparados para sociedades plurales y democráticas (Stoel et al, 2017), prestar atención a los docentes que actúan como modelos resulta esencial. De sus teorías epistemológicas dependerán las prácticas docentes de las aulas y, de estas, la historia que enseñamos y los ciudadanos que formamos.

## Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cooper, H. (2013). *Teaching history creatively*. Londres: Routledge.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En K. Ercikan y P. Seixas, *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Nueva York: Routledge.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P.N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History* (pp. 199-223). Nueva York. New York University Press.
- Lee, P. y Shemilt, D. (2003). A cafflod, not a cage: Progression and Progression Models in History. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Merchán, F.J. (2002). El estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, 41-54.
- Miguel-Revilla, D. y Fernández-Portela, J. (2017). Creencias epistemológicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 33, 3-20.
- Rodríguez-Gómez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Soler-Contreras, M.G., Cárdenas-Salgado, F.A., Hernández-Pina, F. y Monroy-Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20(1), 65-88.
- Stoel et al. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134.



- Suárez, M.A. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 73-92.
- VanSledright, B. (2015). Assessing for Learning in the History Classroom. En K. Ercikan y P. Seixas, *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 75-88). Nueva York: Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press.



**LA EDUCACIÓN EN TIEMPO DE GUERRA. LA ACOGIDA DE ESCOLARES  
REFUGIADOS DE DISTINTOS PUNTOS DE ESPAÑA EN LA GARRIGA  
DURANTE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA.**

**THE EDUCATION IN WAR TIME. THE HOST OF SCHOOLS REFUGEES  
FROM DIFFERENT POINTS OF SPAIN IN LA GARRIGA DURING THE  
SPANISH CIVIL WAR.**

**Joan Rof García**

Ayuntamiento de La Garriga, Centre de Visitants de La Garriga,

Universitat de Barcelona

joan.rof@gmail.com

**Resumen.** La Garriga, un pequeño pueblo a las afueras de Barcelona, fue uno de los puntos más importantes de acogida de niños en etapa de escolarización durante la Guerra Civil española que huían del frente de guerra con el objetivo de sobrevivir y, al mismo tiempo, mantener viva su educación. “La educación en tiempos de guerra” es una actividad didáctica implementada en las aulas de las escuelas de primaria en forma de juego que rememora el periplo de cuatro grupos de personas refugiadas de diversos puntos de España que se vieron obligadas a dejar su lugar de origen y que acabaron siendo acogidos en La Garriga. Muchos de ellos niños, incluso clases enteras lideradas por el profesorado en su huida, ocuparon torres de veraneo en este pueblo de la retaguardia. Allí se les ofrecía un espacio “teóricamente” libre de bombardeos para continuar con la educación de sus estudiantes en colonias escolares o escuelas locales. A través de esta actividad los escolares de hoy en día se plantean distintas preguntas de reflexión sobre la vida de los refugiados de aquella época para empatizar con ellos y encontrar paralelismos con la situación europea actual.

**Palabras clave:** acogida, Guerra Civil, juego, La Garriga, refugiados escolares, educación primaria.

**Abstract.** La Garriga, a small town on the outskirts of Barcelona, was one of the most important points of reception of school children during the Spanish

Civil War who fled the war front to survive and, at the same time, keep their education alive. “Education in wartime” is a didactic activity implemented in the classrooms of elementary schools as a game that recalls the journey of four groups of refugees from various parts of Spain who were forced to leave their place of origin and that they ended up being welcomed in La Garriga. Many of them children, including entire classes led by teachers in their escape, occupied summer towers in this town of the rearguard. There they were offered a “theoretically” space free of bombardment to continue the education of their students in school colonies or local schools. Through this activity, today’s schoolchildren raise different questions of reflection about the life of the refugees at that time to empathize with them and find similarities with the current European situation.

**Key words:** take refuge, Civil War, game, La Garriga, school refugees, primary education.

### **Introducción**

Durante la etapa de la Guerra Civil Española (1936-1939) se produjo un gran movimiento de refugiados, especialmente niños/escolares de toda España, sobre todo de Madrid, que fueron acogidos en el Vallès Oriental y en las aulas de sus escuelas, mayoritariamente en el pueblo de La Garriga. Esta migración interna del país se produjo por el innumerable número de bombardeos que sufrió la capital y otras zonas de España. En tiempos de guerra la educación, que es un elemento patrimonial inmaterial que podemos relacionar con el artículo 26 de la DUDH (el derecho a la educación), se vio directamente afectado aunque en ese momento aún no se consideraba un derecho humano. Muchos escolares españoles vieron como bombardeaban sus ciudades y consecuentemente sus escuelas. Si no habían sido bombardeadas, se cerraban y evidentemente los alumnos no podían seguir con su formación educativa básica.

Una de las respuestas de muchas familias que vivían en este contexto fue marchar de las zonas del frente de guerra y migrar hacia otra ciudad/pueblo de la retaguardia. La Garriga fue uno de los pueblos que acogió más refugiados de toda España durante la Guerra Civil porque había sido declarada ciudad protegida de bombardeos. Otro motivo por el que pudieron acoger a muchos

refugiados fue por la gran cantidad de torres de veraneo que posee, ya que muchas de ellas quedaron vacías porque sus propietarios, barceloneses de la alta burguesía catalana, decidieron irse al extranjero para huir de la guerra. Como consecuencia, estas grandes torres fueron ocupadas por refugiados a cambio de pagar un pequeño alquiler en el ayuntamiento.

Muchas de estas personas refugiadas eran niños en plena etapa de escolarización que vinieron con familia como por ejemplo Bárbara Pascual Pinós, procedente de Vicién, Aragón. Otros, incluso, llegaron sin familia pero acompañados de sus maestros. Este es el caso del grupo de refugiados madrileño llamado “Los huérfanos del Telégrafo de Madrid”. El censo escolar de La Garriga de 1937 revela que en ese momento había 800 niños en edad de escolarización, 200 sin escolarizar (seguramente refugiados) y sólo 12 maestros. Existen datos más precisos de 1938 porque el censo escolar recoge que había 5 escuelas en el pueblo denominadas Grupo Cervantes (con 162 alumnos matriculados), Grupo J. A. Clavé (con 147 alumnos matriculados), Parvulario (con 95 alumnos matriculados), Grupo Ferrer Guardia, la actual Escuela San Luis (con 192 alumnos matriculados) y la escuela Aire Libre (con 201 alumnos matriculados) muchos de ellos refugiados. Estas escuelas fueron claves para mantener vivo el proceso educativo de los niños/escolares refugiados de toda España durante la Guerra Civil. Además, a pesar de los momentos negros que se vivían aquellos años, en las aulas se utilizaban metodologías educativas muy avanzadas y valoradas actualmente como es el “método Montessori” para generar una educación significativa y de calidad.

### ***Propósito***

El propósito de esta comunicación es mostrar al mundo académico el gran suceso de acogida de refugiados escolares durante la Guerra Civil española en La Garriga para que estos pudieran continuar con su escolarización. A parte, para que la transmisión de estos conocimientos y las posteriores reflexiones que desencadenan sean más atractivas al alumnado diseñé e implementé una actividad didáctica en forma de juego de rol la cual pretendo explicar a través de esta comunicación.

Esta actividad se ha divulgado a través de las escuelas del pueblo que acogieron a estos refugiados para que sus estudiantes actuales pudieran reflexionar,

en forma de juego de rol, sobre las vivencias de los refugiados de aquella época y se pudieran poner en su piel con el objetivo que empatizaran con su dolor para que pudiesen tomar consciencia de los paralelismos con la situación de los refugiados actuales.

### ***Objetivos***

Esta idea que surge en las aulas de magisterio de la Universidad de Barcelona con el objetivo de diseñar una actividad didáctica que uniera un espacio local, en este caso el pueblo de La Garriga, y la vulneración de un derecho humano de la DUDH, concretamente el artículo 26 (derecho a la educación). Esta actividad se ha acabado implementando gracias a la subvención y colaboración del ayuntamiento de La Garriga y el Centre de Visitants de La Garriga quienes ofrecen la actividad a todas las escuelas de Catalunya dentro de su oferta de actividades.

Al realizar la actividad “la educación en tiempo de guerra” se quiere conseguir que los alumnos llegar a alcanzar los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre por qué las personas refugiadas huyen de su lugar de origen.
- Crear hipótesis sobre cómo las personas refugiadas llevaron a cabo su periplo hasta llegar a La Garriga.
- Fomentar la empatía a través de una actividad vivencial.
- Fomentar el espíritu crítico de los alumnos a través de la comparación de la acogida de refugiados actual y durante la Guerra Civil.

### ***Marco teórico (espacio temporal y físico)***

La educación como elemento patrimonial inmaterial no se puede fijar en un espacio concreto. Sin embargo, es importante describir el espacio temporal y el espacio físico donde se produjeron los hechos relacionados con la educación en tiempos de guerra.

En este caso, la voluntad de permanencia de la educación en tiempos de guerra de los escolares que aquellos años les tocaba una etapa de formación escolar básica se sitúa en un espacio temporal muy concreto: el periodo de la Guerra Civil española (1936-1939). Por otra parte, el espacio físico de acogida de estos escolares refugiados de toda España para seguir con su educación básica se sitúa en las escuelas de La Garriga (Grupo Cervantes, Grupo J.A. Clavé, Grupo

Ferrer Guardia, Parvulario y Aire Libre) y dos colonias escolares donde mantenían viva la educación de los niños refugiados de Madrid (la Torre Enriqueta y la Torre de los Pájaros).

### ***Espacio temporal: la Guerra Civil espanyola***

Semanas antes del inicio de la Guerra Civil, comenzaron los preparativos de un golpe de estado contra el gobierno republicano, impulsado y financiado por civiles, que contaban con el apoyo de un grupo importante de generales y militares destacados como por ejemplo: Mola, Goded y Franco. El golpe militar fue el detonante que hizo estallar la guerra. El inicio del enfrentamiento data del 17 de julio de 1936, en Melilla. Sin embargo, fue al día siguiente cuando se extendió por toda la península. Finalmente, este alzamiento militar no cumplió su objetivo de derrocar el gobierno de la época (la Segunda República Española). Las grandes ciudades resistieron y se vieron obligadas a entregar las armas a los sindicatos y a los partidos obreros. Como consecuencia de este hecho, España y sus habitantes quedaron divididos en dos bandos: los nacionales y los republicanos. A partir de aquí la guerra se desarrolló en varias fases o etapas:

- 1ª fase: avance de los nacionales hacia Madrid (julio-noviembre de 1936)  
Franco ocupa Andalucía occidental, Extremadura y tiene intención de llegar hasta Madrid, pero finalmente deciden desviarse y ocupar primero Toledo porque había un grupo de nacionales sitiados en el Alcázar de la ciudad.  
Madrid resiste los ataques aéreos pero el gobierno de la República se trasladada a Valencia.
- 2ª fase: lucha cerca de Madrid y ocupación del Norte (diciembre 1936- octubre 1937)  
La República crea su propio ejército a partir del reclutamiento de civiles (milicianos) llamado Ejército Popular de la República. El intento de ocupar Madrid por parte de los Nacionales fracasa pero ocupan las zonas que rodean la gran ciudad como Guadalajara y Jarama con la intención de aislar la capital y cortar las comunicaciones con la zona mediterránea. Además, los rebeldes avanzan y ocupan el País Vasco, Asturias y Santander.
- 3ª fase: avance hacia el Mediterráneo (noviembre 1937-junio 1938)

Franco desencadena una ofensiva hacia Aragón, recuperando un Teruel que los republicanos habían vuelto a hacer suyo, y genera una ofensiva hacia el Mediterráneo centrándose en la actual zona valenciana (Vinarós) y por lo tanto aislando Cataluña.

- 4ª fase: batalla del Ebro y fin de la guerra (julio 1938-abril 1939)

El 25 de julio los republicanos consiguen atravesar el río, dirección sur, y resistir unos meses. Posteriormente, Franco desplegó un gran contraataque que hizo retroceder los republicanos en el otro lado del río. Esta ofensiva de los nacionales produjo muchas bajas al ejército republicano y Franco aprovechó la oportunidad para hacer la incursión decisiva en Cataluña. Con la caída de Cataluña la República perdió toda esperanza. Durante las semanas siguientes terminó cayendo Madrid (el 28 de marzo de 1939) y luego otras zonas del Mediterráneo sin ningún tipo de resistencia. La guerra finalizó el 1 de abril de 1939 con la victoria del bando Nacional.

### ***La Garriga durante la Guerra Civil***

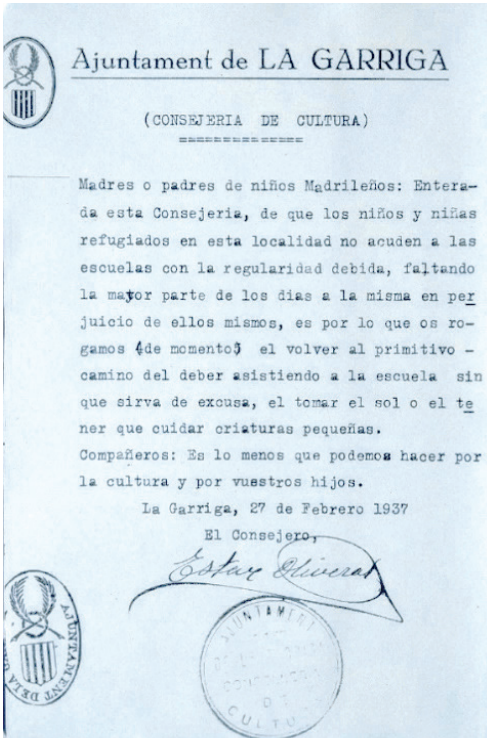
La Garriga, un pequeño pueblo de la comarca del Vallés Oriental, se convirtió en un municipio en la retaguardia durante la Guerra Civil. Era un pueblo de veraneo para las clases acomodadas burguesas de Barcelona. Atraídos por las termas, muchos de ellos residían en torres de veraneo construidas en todo el pueblo. En 1936, se inició la Guerra Civil concretamente el 17 de julio y muchos de ellos se encontraron veraneando en su segunda residencia. La mayoría, con un poder adquisitivo elevado, se exiliaron en Francia para evitar la guerra. Es por ello, que las torres de veraneo quedaron vacías. Algunas de ellas fueron saqueadas. Otras pasaron a ser edificios municipalizados, es decir, que pasaron a ser controladas por el ayuntamiento mientras sus propietarios estaban exiliados. Estas se utilizaron para acoger personas refugiadas y desplazadas de toda España (País Vasco, Madrid, Aragón o Barcelona).

Un hecho a destacar que demuestra la relevancia de este pueblo durante la Guerra Civil es la evolución de la demografía del municipio en ese momento. Al iniciarse el conflicto en 1936 La Garriga tenía una población de 3.329 habitantes censados. Esta cifra sin embargo, se fue multiplicando a medida que avanzaba el enfrentamiento con la llegada de refugiados o desplazados. De esta manera en 1937, llegó a tener una población de 7.270 habitantes de los cua-



les 350 eran refugiados censados. El año siguiente, en 1938, la población llegó hasta los 10.000 habitantes, según datos del archivo histórico municipal, con unos 1.000 refugiados aproximadamente y una gran cantidad de desplazados. Finalmente al terminar la guerra en 1939 el censo de habitantes volvió a su número inicial con 3.500 residentes en el pueblo. Esta disminución de la población sucedió porque muchas de las personas refugiadas decidieron irse a Francia y muchos de los desplazados volvieron a su población de origen. Por ejemplo Barcelona.

También hay que destacar que muchas de las personas refugiadas que se instalaron en La Garriga eran niños que se encontraban en etapa de escolarización. El municipio daba una gran importancia a la educación y es por ello que a pesar de ser un momento difícil la constancia en el aula era indispensable (como explica la siguiente carta a padres de niños refugiados en Madrid). En 1938, el municipio había escolarizados 797 alumnos en las escuelas y aparte existían dos colonias de niños refugiados de Madrid. Estos niños y niñas se dividían en 5 escuelas: Grupo Cervantes, Grupo J. A. Clavé, Grupo Ferrer Guardia, Parvulario y Aire Libre.



**Ilustración 1: carta del consejero de cultura a las familias de los escolares refugiados**

Fuente: archivo histórico municipal de La Garriga

### *Espacio físico*

A continuación, se cita una serie de espacios físicos concretos de La Garriga (escuelas o colonias escolares de la época) que tenían como objetivo mantener viva la educación de alumnos locales y refugiados en tiempos de guerra.

El primer espacio físico de acogida de escolares refugiados lo podemos situar en la Escuela Ferrer Guardia de La Garriga, la actual Escuela Sant Lluís Gonçaga. Esta escuela destaca en términos de acogida de escolares refugiados de toda España en sus aulas para que pudieran seguir manteniendo su derecho a la educación utilizando la metodología de enseñanza Montessori.

Otro punto importante de acogida de niños refugiados fue la Torre Enriqueta. Esta gran torre acogió a una colonia escolar procedente de Madrid llamada “los huérfanos del Telégrafo”. Una expedición procedente de la capital española, concretamente del “Colegio para Huérfanos de Telégrafos”, que tenía como referentes dos funcionarios técnicos de Telégrafos llamados Manuel J. Cluet Santiveri (maestro de 1ª enseñanza y catedrático del “Instituto Lagasca” de Madrid) y Mateo Rodríguez Martínez (maestro de 1ª enseñanza). Ambos vinieron con sus respectivas esposas, hijos (un total de 9 familiares) y 21 escolares con el objetivo de huir de la guerra y mantener viva la escolarización de los alumnos de la escuela madrileña en La Garriga siendo refugiados. La mujer de Rodríguez Martínez, María Illera Martín, también era maestra de 1ª enseñanza. Este grupo de escolares no se distribuyó por las diversas escuelas del pueblo. Los adultos, al ser maestros, enseñaban en la misma torre.

El Grupo Josep Anselm Clavé, fue un colegio de monjes franciscanos utilizado por el CENU (Consejo de la Escuela Nueva Unificada) como lugar de estudio de muchos escolares refugiados, junto con otros alumnos locales.

Siguiendo con los espacios donde se mantuvo viva la educación de varios escolares refugiados, se debe mencionar la Escuela Parvulario. Esta escuela conocida como Can Sala fue destinado al CENU para escolarizar alumnos de entre 0 y 3 años.

El Grupo Cervantes era otra escuela en la que se impartían clases durante la Guerra Civil en La Garriga. Su ubicación es una incógnita. Sin embargo, el censo escolar de 1938 recoge que había 162 niños matriculados en sus aulas.

La Torre de los Pájaros, considerada en tiempos de guerra como colonia escolar, es un edificio modernista con una gran superficie de terreno que fue ocupada por un grupo de 48 escolares refugiados de 6 a 15 años, la mayoría de

Madrid y algunos del norte de España. Estos llegaron con dos maestras de la FETE (Federación de Trabajadores de la Enseñanza). Una de Santander, llamada Teresa Sáez Gómez. La otra de León, llamada Josefa Abad Alonso. Su objetivo, al igual que los maestros del Telégrafo de Madrid que ocupaban la Torre Enriquetta, era mantener viva la educación de los alumnos en tiempo de guerra.

## **Desarrollo**

### ***Metodología***

La actividad está planteada a través de una metodología reflexiva y activa en forma de juego para hacerla más atractiva y motivadora para el alumnado. Se basa en la resolución de unas preguntas de reflexión en pequeño grupo mientras los alumnos avanzan por un tablero desde el origen de la persona refugiada a la que les ha tocado asumir su vivencia (casilla de salida) hasta llegar al centro del tablero donde estará la casilla final con la imagen de La Garriga. De esta manera se representará a pequeña escala el periplo vivido por las personas refugiadas desde que se fueron de su lugar de origen hasta la llegada a La Garriga con el objetivo de que los alumnos se puedan poner en la piel de aquellos niños refugiados, creando empatía por la situación vivida en tiempo de guerra.

### ***Descripción de la actividad***

Antes de iniciar la actividad, se divide al alumnado en 4 pequeños grupos que personificarán a 4 refugiados del tablero (Jorge Rossell Grau, Bárbara Pascual Pinós, los Huérfanos del Telégrafo y los refugiados de la Torre de los Pájaros).

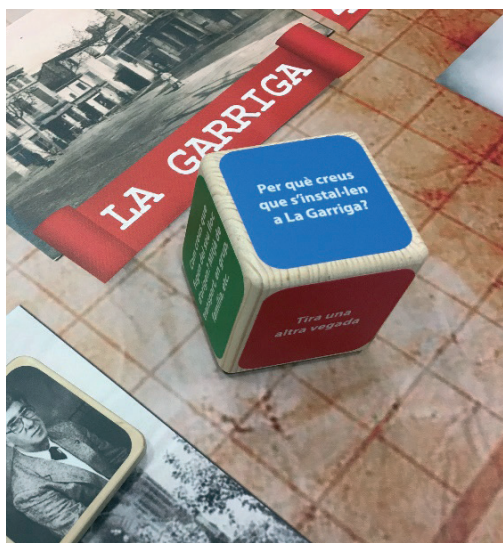
Se inicia la actividad con la observación de unas imágenes de refugios durante la Guerra Civil y una de refugiados actuales (aunque los alumnos no lo saben ya que está editada). Después hacen una lectura de una ficha explicativa de la vida de cada refugiado y luego se expone al resto de compañeros para que puedan conocer las características principales de cada grupo de refugiados que les ha tocado revivir al resto de sus compañeros. Cada pequeño grupo tiene un elemento (una figura pequeña que representa a su refugiado) para avanzar por el tablero. La actividad continúa desde la casilla de salida de cada uno de los refugiados acogidos en La Garriga durante la Guerra Civil, es decir, desde el vértice del tablero donde hay la imagen de su pueblo o ciudad de origen.

**Ilustración 2: tablero de juego**



Fuente: ayuntamiento de La Garriga y Centre de Visitants de La Garriga

**Ilustración 3: dado del juego**



Fuente: ayuntamiento de La Garriga y Centre de Visitants de La Garriga

La actividad comienza cuando un alumno del primer grupo tira un dado con preguntas de reflexión sobre los refugiados escritas en sus diferentes caras. Por ejemplo: ¿Por qué crees que los refugiados huyen de su localidad natal? ¿Qué harías en su situación si empezase una guerra? El tirador del dado del primer grupo debe leer en voz alta la pregunta que le ha tocado tirando el dado. Posteriormente él vuelve con su grupo y se dejan 5 minutos para que los 4 grupos puedan llegar a tener una respuesta coherente y adecuada a esa pregunta. Una vez pasan 5 minutos, el portavoz de cada grupo expone su respuesta y después de escuchar las respuestas de los 4 grupos el maestro tiene que encontrar puntos en común de las respuestas y debe ofrecer sus conocimientos para hacer un cierre más concreto de cada una. Finalmente, el maestro avanza una casilla la figurita de cada grupo. Una vez se ha realizado esta pequeña conclusión y se ha movido la figurita, sale el tirador del dado del segundo grupo, tira el dado y lee la segunda pregunta. Se vuelve a realizar el mismo procedimiento hasta acabar las preguntas, de esta manera todos los grupos avanzarán por igual por el tablero (sin ganadores ni perdedores) y una vez han respondido las 4 preguntas acaban llegando a la casilla final con la imagen de La Garriga.

Finalmente se pasa un fragmento audiovisual de una entrevista muy emotiva a la refugiada de Aragón con 80 años que explica sus sentimientos al recordar su periplo hasta La Garriga. Una vez visto este fragmento de vídeo el maestro recuerda que La Garriga en 1936, al inicio de la guerra, era un municipio con 3.329 habitantes, al 1937 fueron 7.270 habitantes, en 1938 llegaron casi a los 10.000 y en 1939 al terminar la guerra 3.500 habitantes aproximadamente para intentar que los alumnos reflexionen sobre si un municipio como la Garriga pudo acoger unas 7.000 personas refugiadas y desplazadas por qué actualmente en toda Europa se sigue viviendo una situación tan difícil a la hora de acoger refugiados. Para terminar, se les explica que una imagen de las que han visto y que pensaban que eran alumnos refugiados durante la Guerra Civil son estudiantes refugiados actuales de su misma edad. Esto genera un choque emocional que fomenta la reflexión y el espíritu crítico de los alumnos.

### **Resultados**

Al finalizar la implementación de la actividad se pudo observar como la gran mayoría del alumnado empatizaron con los escolares refugiados acogidos en La Garriga durante la Guerra Civil y su dolor por las experiencias vividas. La gran mayoría respondieron con elocuencia y humanidad a las preguntas que les permitían avanzar por el tablero de juego. Además gran parte de ellos apostarían por acoger a refugiados en su país a día de hoy, según sus palabras. Su máxima expresión apareció después de observar la entrevista en formato audiovisual a una de estas refugiadas que a sus 80 años recordaba sus penurias.

Por otro lado, una pequeña parte del alumnado respondió con sinceridad y según sus pensamientos que si empezase una guerra y tuvieran posibilidades económicas ellos preferirían huir de la guerra y no ayudarían a los demás, es decir, no acogerían a ningún refugiado.

### **Discusión**

#### **Conclusiones**

Al finalizar esta investigación, pude observar la voluntad y capacidad de acogida que una pequeña población tuvo con aquellos más desamparados que

huían de la guerra, sobre todo con los niños, hace 80 años. Esto debería concienciarnos respecto a la gestión actual de acogida de refugiados en Europa.

Además, después de leer archivos históricos del ayuntamiento de La Garri-ga, en los cuales permanecía por escrito la importancia por mantener viva la educación en tiempos de guerra, me pregunto si hoy en día aún se mantiene el valor de la educación y su importancia en la vida de nuestros niñas y niños. Si en tiempos de guerra los gobiernos apostaban por la educación como la única salida de futuro para una vida mejor para los futuros ciudadanos del mundo, hoy en día también deberíamos aumentar e implementar los recursos necesarios para que la educación de nuestros alumnos sea significativa y de calidad.

**OBSTÁCULOS Y OPORTUNIDADES EN EL DESARROLLO DEL  
PENSAMIENTO CRÍTICO EN CLASES DE HISTORIA: ANÁLISIS A  
PARTIR DE ENTREVISTAS A DOCENTES CHILENOS. INVESTIGACIÓN  
EXPLORATORIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE MATERIALES  
DIDÁCTICOS**

**OBSTACLES AND OPPORTUNITIES IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL  
THINKING IN HISTORY AND SOCIAL STUDIES CLASSES: ANALYSIS FROM  
INTERVIEWS TO CHILEAN TEACHERS. EXPLORATORY RESEARCH FOR  
THE CONSTRUCTION OF DIDACTIC MATERIALS**

**Mauricio Rojas-Flores**

Universitat Autònoma de Barcelona

Investigador asociado Centro de Educación y Cultura Americana (CECA)

mauricioalejandro.rojas@e-campus.uab.cat

**Resumen**

Esta investigación intenta identificar los obstáculos y las oportunidades con que se enfrenta el profesorado a la hora de promover el pensamiento crítico en las escuelas chilenas, a partir del análisis de los testimonios de diez docentes de historia. En segundo lugar se busca proponer criterios para construir materiales didácticos que ayuden a estimular el pensamiento crítico en las aulas.

Los resultados dan cuenta de ciertas tendencias: en primer lugar, la existencia de diversos factores que, según los participantes, estarían dificultando la promoción del pensamiento. Entre éstos se contaría una cultura escolar burocrática y orientada al logro de objetivos medibles, una extensa lista de contenidos curriculares, la ausencia de espacios de planificación y colaboración, la existencia de un perfil técnico entre ciertos sectores del magisterio y la falta de materiales de apoyo adecuados. Por otro lado, se sostiene que las mayores oportunidades tienen que ver con un currículum que considera el desarrollo de competencias complejas y con la presencia en el sistema de docentes con alta autoestima profesional, interesados por innovar y por trabajar habilidades.



Finalmente, se sugiere que los materiales sean diseñados pensando en un modelo de escuela como el chileno, facilitando las tareas de planificación, estructurándose en función de las habilidades e integrando los contenidos relevantes del currículum, con actividades claras y fáciles de implementar y donde se utilicen la investigación, la argumentación, la colaboración entre asignaturas y el análisis de problemas sociales. También se propone caracterizar las habilidades, explicitando pasos para desarrollarlas y criterios para evaluarlas.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico, educación escolar, didáctica de las ciencias sociales, textos escolares, percepciones docentes.

### **Abstract.**

This research tries to identify the obstacles and opportunities faced by teachers in promoting critical thinking in Chilean schools, based on the analysis of the testimonies of ten history teachers. Secondly, we seek to propose criteria to build teaching materials that help stimulate critical thinking in classrooms.

The results account for certain trends: first, the existence of various factors that, according to the participants, would be hindering the promotion of thought. These would include a bureaucratic school culture oriented towards the achievement of measurable objectives, an extensive list of curricular contents, the absence of planning and collaboration spaces, the existence of a technical profile between certain sectors of the teaching profession and the lack of appropriate support materials. On the other hand, it is argued that the greatest opportunities have to do with a curriculum that considers the development of complex competences and with the presence in the system of teachers with high professional self-esteem, interested in innovating and working cognitive skills.

Finally, it is suggested that the materials be designed thinking of a school model like the Chilean one, facilitating the planning tasks, structuring according to the skills and integrating the relevant contents of the curriculum, with clear and easy to implement activities and where research, argumentation, collaboration between subjects and the analysis of social problems are used. It is also proposed to characterize the skills, explaining steps to develop them and criteria to evaluate them.



**Key words:** Critical Thinking, school teaching, teaching of social sciences, school textbooks, teacher's perceptions.

## **Introducción**

El pensamiento crítico es fundamental para el bienestar de los seres humanos. Los retos que enfrentamos en la actualidad, entre los que se cuentan la falta de sustentabilidad de la economía mundial, nuestra dependencia de los combustibles fósiles, la desigualdad entre regiones y clases o el auge de los relatos de odio y del populismo de extrema derecha en el escenario político de muchos países nos hablan de la necesidad de promover la capacidad de reflexión de los ciudadanos, como una exigencia básica para re-significar la acción política y el debate público.

Por lo anterior, el concepto de pensamiento crítico se ha convertido en un tema relevante y sobre el cual existe amplia bibliografía dentro de la psicología, de la investigación educativa (Lai, 2011; Vejar, 2017) y de la didáctica específica de las ciencias sociales (Pipkin, 2009; Santisteban y González Valencia, 2013; Bermúdez, 2015)

A contrapelo de las tendencias internacionales, es escaso el trabajo sobre el pensamiento crítico que se ha realizado en Chile. Existen muy pocos trabajos que aborden el problema desde las ciencias sociales. No existen investigaciones que se hayan preguntado por las condiciones con que cuentan los docentes para promover las habilidades complejas y hay muy poca bibliografía sugiriendo formas de desarrollar esas capacidades en el contexto chileno. Parece adecuado afirmar, por tanto, que existe un vacío de conocimiento sobre el cual es necesario poner atención.

Esta investigación debe entenderse en el contexto de un proyecto a mediano plazo, en el que se pretende construir materiales de apoyo para estimular el pensamiento crítico desde las ciencias sociales, considerando las necesidades de los docentes y las particularidades de del sistema escolar chileno.

## ***Pregunta, supuestos y objetivos de investigación***

Atendiendo a las condiciones de la investigación, este trabajo cuenta con dos objetivos. El primero es identificar los factores que obstaculizan y promueven el desarrollo del pensamiento crítico en las clases de historia, a través del aná-

lisis de testimonios de docentes del área. El segundo objetivo es proponer una lista de recomendaciones para la construcción de materiales didácticos que ayuden a desarrollar el pensamiento crítico en las escuelas chilenas, desde las ciencias sociales y en consideración del análisis de los testimonios recogidos.

En consonancia con esos objetivos se proponen dos preguntas de investigación, las que se formularán de la siguiente manera:

1. ¿Qué obstáculos y qué oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico en clases de historia es posible identificar a partir de los testimonios del profesorado entrevistado?
2. ¿Qué características debería tener un material de apoyo para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en las clases de historia?, considerando las experiencias y relatos de los docentes entrevistados.

### ***Concepto de pensamiento crítico***

Luego de revisar los aportes más relevantes en la literatura internacional sobre el tema (Dewey, 2007; Neill, 1962; Freire, 1970; Ennis 1962, 1985; Sternberg, 1986; Facione, 1990; Lipman, 1998), sugerimos una definición que considere aspectos centrales del término. Así, entenderemos por pensamiento crítico a aquella forma de reflexión en que se analizan de manera sistemática, cuidadosa y ordenada las creencias, conocimientos y valores de las personas e instituciones, en función de su coherencia lógica y de la evidencia que las respalda.

El pensamiento crítico implicaría el manejo de distintas habilidades y actitudes. Su objetivo sería realizar juicios que nos permitan decidir qué creencias y acciones adoptar, lo que puede ser útil tanto para el desarrollo personal como para el ejercicio de una ciudadanía comprometida y responsable.

### ***Metodología***

Este trabajo se ubica dentro de las directrices propias del paradigma interpretativo, que busca comprender y describir situaciones sociales a partir de los puntos de vista de quienes están inmersos en la realidad estudiada. En consonancia con lo anterior, se ha decidido utilizar una metodología de tipo cualitativa. La idea que subyace a estas decisiones metodológica es que son los actores educativos, los propios docentes, quienes nos pueden dar más pistas de las necesidades que actualmente existen en los colegios.

Los participantes fueron elegidos de manera intencionada, considerando diversos factores. En primer lugar, que pudiesen entregar una información amplia y detallada. En segundo termino, que fuesen profesionales interesados en innovar y en desarrollar habilidades complejas, dado que los materiales de apoyo que se busca construir estarán orientados a ese tipo de docentes. Un tercer factor tuvo que ver con la accesibilidad a los entrevistados.

Con estos criterios se seleccionó a diez docentes de historia que habían ejercido el año 2018 en el sistema educativo: tres de ellos residentes en Chile y siete residentes en Barcelona. En el caso de los residentes en Barcelona todos se encontraban cursando estudios de posgrado en el área de educación. Los testimonios se recogieron mediante una entrevista semi-estructurada. Para asegurar la validez de los conocimientos se ha intentado hacer afirmaciones a partir de aquellos factores mencionados por al menos seis de los entrevistados (60%).

## **Resultados**

### ***Un primer acercamiento al grupo de entrevistados***

Todos los participantes manifestaron definiciones del concepto coherentes con la literatura sobre el tema. Para todos, las cuestiones referentes al pensamiento crítico deberían tener suma importancia en la sociedad y en el sistema educativo. La mayoría de los entrevistados hicieron referencia a necesidad de formación ciudadana, a la sobreabundancia de información como factores del contexto social que dan sentido al desarrollo de estas habilidades actualmente.

### ***Oportunidades***

Al preguntar a los docentes por los factores escolares que podrían aprovecharse para estimular el pensamiento crítico, la primera mención tuvo que ver con el currículum. Para los entrevistados debe considerarse como un avance importante la existencia de objetivos curriculares centrados en habilidades complejas. Sin embargo, ninguno de los docentes es enfático en destacar la orientación hacia habilidades del currículum. Casi todas las referencias a este tema son breves y nadie las relaciona con mecanismos o estrategias concretas de trabajo en el aula.

La mayoría de los docentes reparan en la existencia de dos modelos docentes antagónicos. El primero puede ser calificado de “técnico” y se caracterizaría por su escaso nivel de reflexión, la excesiva orientación al cumplimiento de requerimientos burocráticos y la aplicación mecánica de los lineamientos presentes en los documentos oficiales. El otro modelo magisterial, que llamaremos “activo”, estaría más interesado en desarrollar habilidades complejas y en generar procesos de cuestionamiento, observación y cambio de las practicas educativas. La mayoría de los participantes expresó su confianza en el paso del modelo “tecnico” al “activo” (tabla 1), proceso que estaría atravesado por factores de tipo generacional, formativo y socio-político: “Yo creo que hay una nueva generación de profesores de historia que está muy interesado en fomentar el pensamiento crítico y hay otra parte a la que no. Yo creo que a los profesores como en general de historia les ha costado desarrollarlo, pero tengo fe en la nueva generación, de la que yo siento que formo parte” (E09.5).

**Tabla 1: Percepción sobre trabajo y formación de docentes**

	Reconoce existencia de “docentes técnicos”	Crítica a docentes de historia en general, por su carácter “técnico”	Percepción positiva, en particular con cambios introducidos por jóvenes
En.1			x
En.2	x		
En.3			x
En.4	x		x
En.5		x	
En.6			x
En.7		x	
En.8			x
En.9		x	x
En.10		x	

### ***Obstáculos***

El primer obstáculo para el desarrollo del pensamiento identificado por los participantes fue la existencia de una escuela estructurada en torno a objetivos cuantificables y a una cultura organizacional burocrática, que daría excesiva importancia a la planificación.

El modelo curricular chileno fue otra cuestión central en la conversación con los docentes. La mayoría coincidió en que el currículum chileno tiene una cantidad de contenidos demasiado extensa. Los testimonios nos hablaron de un volumen de información extenuante e inmanejable: “desde que conocí los planes y programas he encontrado que no son contenidos mínimos comunes, sino contenidos máximos comunes” (E03.7), lo que dificultaría la adecuación de las clases al contexto de los estudiantes y muchas veces sería vivido como “una camisa de fuerza” (E03.7), en la que “no hay espacios para la creatividad, no hay espacio para salirse del marco” (E05.7) y que “(...) no considera para nada la historia local (...) el currículum explica la historia a partir de cuatro regiones chilenas”. (E04.8)

El problema de la falta de instancias para planificar y colaborar también fue señalado dentro de los obstáculos del sistema, pues limitaría la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica, de actualizarse e innovar: “se me ocurren ideas, pero topo con la falta de tiempo, y a la larga me pongo a hacer lo que no quería hacer” (E03.6), “(...) si estás a tiempo completo en un colegio, con cuarenta horas y tienes cuatro horas para planificar, es súper complicado que como profe tengas el tiempo para hacer eso, con todos los cursos que tienes” (E10.7).

La mayoría de los participantes también cuestionó el papel asumido por importantes sectores de los docentes del área, a quienes ven incapaces de romper con una concepción escolar que promueve el carácter “técnico” de los maestros: “les falta desarrollar en ellos mismos también la consciencia de su rol como educadores.” (E09.7).

La visión sobre los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación no fue unánime ni tendió a ser taxativa, aunque en los testimonios tuvieron mayor peso los elementos negativos (tabla 2)

**Tabla 2: Percepciones sobre textos de estudio**

	Ambos elementos	Percepción positiva	Percepción negativa
En.1		x	
En.2		x	
En.3	x		
En.4			x
En.5			x
En.6			x
En.7	x		
En.8		x	
En.9			x
En.10			x

Entre las críticas (tabla 3) se planteó que los textos de estudio se centrarían demasiado en el contenido, el que además estaría estructurado en torno a un relato descriptivo y superficial. También se cuestionó el escaso espacio dedicado al desarrollo de habilidades. Finalmente, hay quienes denunciaron la falta de vinculación entre los contenidos y los problemas que significativos para los jóvenes: “tratan la historia como una pieza de museo, como que no se problematiza el presente” (E04.6).

**Tabla 3: Percepciones sobre textos de estudio entre críticos**

	Exceso de contenido, descriptivo	Falta profundizar en habilidades	Contenido poco significativo
En.1			
En.2			
En.3		x	
En.4	x	x	x
En.5	x	x	x
En.6	x		
En.7			x
En.8			
En.9	x		
En.10		x	x

### ***Experiencias y propuestas en torno al pensamiento crítico***

Entre las experiencias que los docentes dijeron estar practicando se cuenta el desarrollo de ensayos argumentativos e investigaciones (tabla 4). De manera complementaria, algunos profesores proponían usar las fuentes en el marco de estrategias basadas en problemas, donde fuera necesario proponer hipótesis. Ciertos docentes mencionaron el uso de temas de actualidad o problemáticas sociales como una estrategia recomendable. Para algunos de los entrevistados las actividades deberían diseñarse de manera que integraran a diferentes disciplinas, algo que algunos docentes aseguraron que estaban implementando en sus clases.

**Tabla 4: Algunas coincidencias en experiencias y propuestas docentes**

	Ensayos e investigación	Trabajo con fuentes, problemas e hipótesis	Uso de actualidad y problemas cercanos	Multidisciplinariedad
En.1	x			x
En.2	x		x	x
En.3		x		
En.4	x	x	x	
En.5		x		
En.6	x	x		
En.7	x			x
En.8	x	x		x
En.9			x	
En.10			x	

Aunque fue escasamente mencionada (2.8; 6.8), parece interesante la idea de incluir instancias de inducción a los materiales de apoyo, que ayuden a los docentes a reconocer, desarrollar y evaluar las habilidades enunciadas.

## **Conclusiones y sugerencias**

### ***Obstáculos y oportunidades para desarrollar el pensamiento***

El primer objetivo de la investigación tenía que ver con identificar, desde el punto de vista de los docentes, de las oportunidades y obstáculos para trabajar el pensamiento crítico en las clases de historia. Entre los factores mencionados se cuenta el currículum, que consideraría en sus metas la promoción de habilidades complejas, pero que, en lo central, estaría estructurado por objetivos contenidistas y factuales, lo que dificultaría la capacidad de los docentes para estimular la reflexión en sus clases.

En los testimonios se identifica un visión crítica hacia ciertos sectores del profesorado, a los que se concibe como docentes de escasa capacidad creativa, centrados en los objetivos memorísticos del currículum y poco dados a la reflexión profesional.

Sin perjuicio de lo anterior, todos los docentes entrevistados presentan una mirada positiva respecto a su labor como promotores del pensamiento crítico en el aula. Esta condición de alta autoestima profesional podría ser considerado como un factor positivo existente entre los docentes que comparten el mismo perfil que el grupo de entrevistados.

En cuarto lugar, los participantes plantearon que existiría una cultura escolar burocrática, en la que los docentes deben cumplir una enorme cantidad de tareas administrativas y donde las metas están orientadas al logro de resultados entes estandarizados.

En estrecha relación con el factor anterior, los docentes se refirieron al obstáculo que significaría el escaso tiempo de planificación y los limitados espacios de colaboración en el sistema escolar chileno.

Un sexto factor tendría que ver con los textos de estudios oficiales. Los participantes plantearon que, en coherencia con el currículum, estos materiales tendrían un exceso de contenidos históricos descriptivos y poco conectados, los que no se vincularían con la realidad de los estudiantes. Sus actividades, además, tenderían a concentrarse en habilidades de escasa complejidad.

### ***Propuestas para la construcción de materiales didácticos***

El segundo objetivo de este trabajo era proponer estándares para la construcción de materiales que ayudaran a los docentes a estimular el pensa-



miento. De los factores identificados por los profesores, de sus propuestas y de la contrastación de estos resultados con la literatura del área, sugerimos una serie de recomendaciones, las que deberían ser una base para el diseño de un programa de promoción del pensamiento a aplicar en escuelas chilenas.

En primer lugar, se sugiere que estos documentos se adapten a un modelo de escuela como el chileno, altamente burocratizado y centrado en contenidos. Así, se recomienda *incluir los contenidos más relevantes de éste, en una visión coherente, sensible de los problemas sociales que puedan interesar al estudiantado y que siga el orden estructurado en el currículum o en el programa de cada nivel.* Este texto debería evadir los datos pormenorizados y *preferir los relatos explicativos globales y generales, utilizando a su favor las habilidades consideradas por el currículum.* A diferencia de lo que parece ocurrir con los actuales documentos ministeriales, el énfasis debería estar puesto en las habilidades.

En el mismo sentido, los materiales deberían facilitar o, al menos, complementarse con el extenso trabajo de planificación burocrática de los docentes, debiendo estar *adaptados a los modelos de planificación más típicos de las escuelas chilenas.* Al mismo tiempo, debería ser un material que considere el tipo de contenidos y habilidades que están siendo actualmente solicitadas en pruebas estandarizadas como SIMCE y PSU.

En relación con la colaboración, se recomienda que estos materiales tengan temas claves, que puedan vincularse con otras asignaturas, considerando los programas de esas asignaturas.

También se propone que estos materiales se piensen como dispositivos abiertos, en el que se *deje espacio para que los docentes resignifiquen y adapten los contenidos.*

Por otro lado, es necesario que entre los materiales se cuente un texto para el docente que genere una inducción adecuada. En este sentido, sería muy necesario *explicitar los procedimientos para desarrollar las habilidades y los criterios para medirlas.*

Se sugiere que estos materiales combinen un abanico amplio de actividades, las que deberían ser *propuestas concretas, fáciles de adaptar e implementar en el aula.* Se recomienda que buena parte de de estas *actividades estén orientadas a la investigación y al desarrollo de la argumentación.*

### ***Aportes de la investigación***

Creemos que este trabajo aporta elementos relevantes en relación con el proyecto en que se enmarca. En este sentido, permite que nos hagamos una idea sobre las percepciones del tipo de docentes participantes y, por tanto, puede servir de base para la creación de materiales orientados a esos profesionales.

Los resultados también pueden ser relevantes para investigadores interesados en el tema del pensamiento en las aulas chilenas, ya que habla de algunos de los problemas existentes en las escuelas, en el entramado curricular y en las políticas públicas sobre esta cuestión. En todo caso, las conclusiones de este trabajo deben ser tomadas con cautela, dadas sus limitaciones metodológicas.

### ***Horizontes de investigación***

Las posibilidades de profundizar en el tema son extensas. Es necesario seguir investigando sobre el desarrollo del pensamiento crítico en el sistema escolar chileno y, en general, en Hispanoamérica.

Entre otras cosas, se hace necesario continuar estudiando las percepciones de los docentes, las estrategias de aula que éstos están implementado, las instancias de reflexión e intercambio de ideas que el magisterio está organizando y el rol que están cumpliendo los diferentes factores del sistema escolar, como lineamientos ministeriales, instancias de formación continua o materiales del apoyo.

Otra área interesante tiene que ver con la cultura organizacional de la escuela. Muchos de los relatos de este trabajo hablan de lo que está pasando en las instituciones escolares en Chile, cómo están cambiando y están lidiando con las transformaciones en la sociedad y cómo aun existen grandes resistencias al cambio y a la innovación pedagógica. Este es un terreno en el que queda mucho por conocer y en el que la investigación educativa podría concentrar algunos de sus recursos.

### **Referencias**

- Bermúdez, A. (2015) Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista De Estudios Sociales*, 52, 102-118.
- Dewey, J. (2007) *Cómo Pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós

- Ennis, R.H. (1962) A Concept of Critical Thinking: A Proposed Basis for Research on the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81–111.
- Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XX.
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6, 40-41.
- Lipman, M. (1998) *Pensamiento complejo y educación* (2ª ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Neill, A. (1962) *Summerhill: a radical approach to education*. London: Victor Gollancz.
- Pipkin, D. (coord.) (2009) *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Buenos Aires: La Crujía.
- Santisteban, A., González Valencia, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En: Díaz Matarranz, J., Santisteban, A., Cascajero, A. (eds.) *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). Guadalajara: Universidad de Alcalá y AUPDCS.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Washington, D.C: National Institute of Education
- Vejar, C. (2017) *Critical Thinking: An Academic Perspective*. Ipswich, Massachusetts: Salem Press Encyclopedia.



**APRENDIZAGEM E ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA  
BRASILEIRA: O QUE DIZEM OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA?**

**APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA AMAZONÍA  
BRASILEÑA: ¿QUÉ DICEN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA?**

**GEOGRAPHY LEARNING AND TEACHING IN BRAZILIAN AMAZON: WHAT  
DO STUDENTS OF BASIC EDUCATION SAY?**

**Leildo Silva**

Universidade Federal do Pará (UFPA/Brasil)

E-mail: leildodias89@gmail.com

**Erinaldo Cavalcanti**

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa/Brasil)

**Resumo**

Há uma ampla literatura especializada que discute o ensino de Geografia abordando-o por meio de variadas temáticas e de diferentes aportes teórico-metodológicos. Diante disso, o presente artigo apresenta interpretações que os estudantes de uma escola pública localizada na Amazônia brasileira atribuem para o ensino de Geografia. Para tanto, aplicamos um questionário por meio do qual eles expressam um conjunto de significados acerca da ciência de referência, do ensino de Geografia e da própria forma como interpretam o tempo e o espaço nas relações onde estão inseridos.

**Palavras-chave:** Geografia. Ensino. Aprendizagem. Amazônia.

**Resumen**

Existe una amplia literatura especializada que discute la enseñanza de la geografía acercándola a través de diversos temas y diferentes contribuciones teórico-metodológicas. Por lo tanto, este artículo presenta interpretaciones que los estudiantes de una escuela pública ubicada en la Amazonía brasileña

atribuyen a la enseñanza de la geografía. Con este fin, aplicamos un cuestionario a través del cual expresan un conjunto de significados sobre la ciencia de referencia, la enseñanza de la geografía y la forma en que interpretan el tiempo y el espacio en las relaciones donde se insertan.

**Palabras clave:** Geografía. Enseñanza. Aprendizaje. Amazon.

### **Abstract**

There is a wide specialized literature that discusses the teaching of geography approaching it through various themes and different theoretical-methodological contributions. Therefore, this article presents interpretations that students from a public school located in the Brazilian Amazon attribute to the teaching of geography. To this end, we apply a questionnaire through which they express a set of meanings about the science of reference, the teaching of geography and the very way they interpret time and space in the relationships where they are inserted.

**Key words:** Geography. Teaching. Learning. Amazon.

### **Considerações iniciais**

Gostaríamos de iniciar a reflexão mencionando nosso lugar de fala; afinal, todos nós falamos de um lugar. Estamos certos de que esse lugar é marcado pela pluralidade de ideias, concepções, paradoxos e dissensos até. Aqui, nos referimos, especificamente, aos lugares acadêmicos e de atuação profissional. Somos professores. Com essa vinculação, gostaríamos de expressar que nos situamos em um lugar que enfrenta uma problemática comum: o processo de aprendizagem de nossos estudantes. Também estamos de acordo que o processo de aprendizagem é diverso, multifacetado e não obedece a um único ritmo. Em diferentes momentos, enfrentamos posicionamentos dos estudantes que nos questionavam — e questionam — para que estudar “aquilo” que estávamos estudando? De diferentes maneiras, eles indagavam os significados de aprender aqueles conteúdos. De tal modo, duas questões também nos acompanham. Primeira: afinal, para que aprender o que ensinamos em nossas aulas? Segunda: o que nossos alunos e alunas desejam aprender?

Os autores têm clareza de que não é possível atribuir respostas prontas e acabadas para essas questões. Igualmente, também compreendem que, em cada momento, em cada escola, em cada contexto, nossos estudantes atribuem respostas e significados distintos àquelas questões. Portanto, não desejamos apresentar um catálogo de indagações e/ou respostas dos estudantes, almejando mostrar quais temáticas despertam mais ou menos interesses em nossos alunos para, disso, resultar a criação de uma lista de conteúdos para serem apresentados de forma hierarquizada. Não. Interessa-nos, aqui, contribuir com as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem no que tange a alguns significados que nossos alunos atribuem para certas questões que levantamos.

Nessa perspectiva, iremos discutir um conjunto de registros sobre o ensino de Geografia, produzidos por estudantes do Ensino Médio de uma escola do interior do Estado do Pará, localizada na região amazônica do Brasil. Trata-se da Escola Estadual Lina Seffer, localizada na sede do município de Nova Esperança do Piriá, a 290km da capital do Estado, Belém. De maneira específica, iremos analisar como um grupo de estudantes interpretam e sinalizam problemáticas que envolvem algumas questões sobre o processo de ensino e aprendizagem dessa área do conhecimento.

### **Situando o objeto de estudo**

É importante registrar que as reflexões que envolvem o ensino e a aprendizagem nas ciências sociais — e, em especial, na Geografia — são tematizadas por diferentes pesquisadores e por distintos objetos de investigação, o que não significa que essa seja uma temática esgotada. Pelo contrário. A literatura especializada oferece valiosas reflexões e análises que mostram a pluralidade de abordagens e a importância que a temática merece, sobretudo no momento atual em que a educação — e, portanto, o processo de ensino e aprendizagem no Brasil — vêm sendo atacada cotidianamente.

Compreendemos que um dos objetivos do ensino de Geografia é permitir que os estudantes estabeleçam uma relação de pertença com esse conhecimento, de modo que o ensino dessa área de conhecimento possa ser usado no cotidiano dos estudantes. Por essa perspectiva, defende-se que os alunos e alunas possam se apropriar do conhecimento geográfico e conectá-lo às relações e às práticas de sua vida. Palacios e Cavalcanti (2017) defendem que essa relação

não tem obtido sucesso nessa área de conhecimento. Essas reflexões sinalizam que o debate sobre o currículo precisa ser enfrentado em diferentes perspectivas, como defende Iglesias-Pascual (2018). Essas discussões também foram levantadas por José Manuel Lara Fuillerat e José Moraga Campos (2018) ao analisarem como um grupo de estudantes apreendem o ensino e a aprendizagem da Geografia. Nesse sentido, percebe que o ensino da Geografia não pode mais se sustentar em um modelo conteudista, enciclopédico, cronológico e linear, como tem se caracterizado por muito tempo, segunda a análise de Abranches Jr., Azevedo e Araujo (2018). Essas reflexões também foram pautadas pelo professor Wellington Barbosa Lira (2018) ao analisar a existência de uma dicotomia envolvendo as práticas da Geografia em sua dimensão acadêmica e em sua dimensão ensinada na educação básica.

### **Situando a pesquisa**

As reflexões aqui apresentadas fazem parte das pesquisas desenvolvidas no Laboratório e Grupo de Pesquisa iTemnp, sobretudo aquelas voltadas a refletir sobre o ensino e a aprendizagem no campo das ciências sociais. A pesquisa realizada para a construção desse texto é resultante de algumas inquietações vivenciadas nas experiências cotidianas dos autores, no exercício da docência, na escola da educação básica. Mais de uma vez, e de maneiras distintas, encontramos nossos estudantes se perguntando para que servem os conteúdos que se ensinam. São questionamentos que escutamos, como “para que estudar isso?” ou “para que serve essa matéria?”

Não precisaríamos de muitos esforços para constatar um divórcio entre os interesses da “ciência geográfica” e sua conexão com as demandas cotidianas de jovens que não são pesquisadores-cientistas dessa área. Talvez tenhamos que encarar de frente a pergunta, muitas vezes indigesta: para que servem nossas pesquisas e nossos conteúdos trabalhados em sala de aula? Que utilidade há em ensinar, pesquisar e escrever o que ensinamos, pesquisamos e escrevemos? Refletir acerca desses questionamentos não significa que se almeje criar um cardápio para apresentar objetos de pesquisa e conteúdo de ensino em uma relação hierárquica de importância. Entretanto, se tivermos dificuldade em responder a essas questões, isso pode ser um sinal de que alguma coisa está fora do lugar. Assim, é importante refletir e questionar: a quem interessa de



fato a Geografia ensinada nas escolas? A quem interessa a Geografia presente nos currículos escolares e nos livros didáticos? Movidos pelo interesse em aprofundar o debate sobre esses questionamentos, estamos desenvolvendo essa pesquisa. Nesse movimento, entendemos ser importante compreender o que pensam os estudantes sobre a Geografia ensinada na sala de aula e como eles atribuem sentido e significado a esse ensino. Entendemos ser de grande importância compreender como nossos estudantes pensam, interpretam, compreendem e atribuem significados à matéria que trabalhamos e ensinamos todas as semanas.

### **Procedimentos metodológicos**

Para proceder metodologicamente, inicialmente optamos por uma abordagem das fontes documentais, operando uma ação quantitativa para, posteriormente, realizarmos uma análise qualitativa. De tal modo, selecionamos quatro turmas de estudantes do ensino médio. Dessas turmas, duas são do primeiro e duas do terceiro ano. A opção por essas séries ocorreu em virtude de desejarmos compreender como os estudantes que estão iniciando o ensino médio apresentam suas reflexões sobre o ensino da Geografia, e como os estudantes que estão finalizando essa modalidade de ensino pensam essas questões.

Realizada essa primeira operação metodológica, escolhemos os estudantes que estão matriculados nos turnos da manhã e da tarde. Essa escolha ocorreu em virtude de que esses alunos têm maior assiduidade nas aulas. Portanto, ao estabelecer um período para a aplicação do questionário, preocupávamos-nos que ocorresse algum imprevisto com as turmas matriculadas à noite que compromettesse a realização dessa etapa. Outro motivo também nos influenciou: as turmas da noite têm uma maior variedade em termos de faixa etária dos estudantes. Uma boa parte encontra-se acima da faixa etária para a série à qual está matriculada. E, nosso objetivo era focar a atenção nos jovens que se encontram dentro da idade entendida como ideal para cursar o ensino médio, ou seja, entre 14 e 18 anos.

A etapa seguinte foi a elaboração do questionário. Decidimos que seria anônimo. Nesse sentido, elaboramos 15 questões. Nas primeiras perguntas, solicitamos que eles informassem: série, idade, sexo, tempo em que estuda na escola Lina Seffer, disciplina com que mais se identifica e disciplina que menos

o atraí. Além disso, perguntamos o que eles entendem por Geografia, qual conteúdo não pode faltar e qual deveria ser abolido da aula e para que serve, afinal, a Geografia? Antes da sua aplicação, foi explicado qual o motivo do questionário e informado que não seria atribuída nota para essa atividade, bem como ninguém seria obrigado a participar. O questionário foi aplicado na segunda semana do mês de abril de 2019. Em seguida, passamos à catalogação e à sistematização dos dados, quantificando-os em termos de número de estudantes por sala e por turno. Também registramos a idade, o sexo e o tempo em que estudam na referida escola.

É importante ressaltar que essa opção metodológica não se limita à contagem numérica dos dados. Fundamentalmente, interessa-se por entender quantos dos estudantes participantes da pesquisa responderam às perguntas e como as responderam. Entendemos ser essa dimensão a mais valiosa da pesquisa na medida em que passamos a ter acesso a um conjunto variado de respostas acerca de como os estudantes pensam algumas dimensões relacionadas ao ensino da Geografia.

Outra questão de cunho metodológico que gostaríamos de registrar diz respeito à inserção de um dos pesquisadores nas relações vivenciadas na sala de aula. Um dos professores que assinam esse texto é o professor de Geografia das referidas turmas. Essa condição é importante para registrarmos os procedimentos que nos acompanham no trato metodológico das informações obtidas e dos resultados analisados. Entendemos que essa variável interfere nas respostas atribuídas pelos estudantes. Mas, isso não significa inviabilizar a pesquisa ou diminuir a importância das respostas atribuídas no questionário, muito menos reduzir as possibilidades de reflexão que os dados levantam. Pelo contrário. Compartilhamos da ideia que defende não existir registro documental que seja neutro ou que não carregue as intencionalidades do seu lugar de produção.

### **Problematizando os dados catalogados**

O questionário que usamos na pesquisa contém 15 perguntas e foi aplicado a 107 estudantes matriculados na Escola Lina Seffer. Esses alunos estão matriculados no ensino médio, sendo duas turmas no primeiro ano e duas no terceiro ano. As duas turmas iniciais têm um total de 60 alunos. As duas turmas

do terceiro ano contabilizam 47 estudantes. Do total da amostragem por sexo, identificamos 26 meninos matriculados no primeiro ano e 14 no terceiro ano. Por extensão, 34 meninas iniciando o ensino médio e 33 finalizando. Entre os alunos do terceiro ano, a idade média é de 17 anos, estando o aluno (ou a aluna) mais velho com 21 anos e o mais novo 16. Entre aqueles matriculados no primeiro ano, a idade varia entre 13 e 18 anos. O quadro abaixo representa os números apresentados.

**Tabela 1. distribuição dos alunos por sexo e série**

Distribuição dos alunos por sexo e série			
Sexo	Primeiro ano	Terceiro ano	Total
Masculino	26	14	40
Feminino	34	33	67
Total	60	47	107

*Fonte: Elaborado própria.*

Um dos nossos objetivos foi analisar como os estudantes pesquisados se relacionam com a disciplina da Geografia em termos de identificação ou não com essa matéria escolar. De tal modo, consideramos importante perguntar qual a disciplina que eles mais gostam. As disciplinas com as quais os estudantes mais se identificam foram: Matemática, Biologia, Geografia e Educação Física, no primeiro ano, e História, Geografia, Biologia e Matemática no terceiro ano.

**O que se deve ensinar e aprender em Geografia na perspectiva dos estudantes da educação básica?**

Seria presunção e prepotência almejarmos atribuir respostas conclusivas para a pergunta formulada nesse subtítulo. Vamos apresentar algumas reflexões a partir de um pequeno fragmento de respostas atribuídas às perguntas do questionário aplicado aos 107 alunos da Escola Lina Seffer. Como já sinalizado, um dos objetivos da pesquisa foi buscar entender o que eles consideram mais ou menos relevante em termos de oferta de conteúdos de Geografia. Para

atender a esse objetivo de maneira específica, formulamos duas perguntas no questionário: qual conteúdo não pode faltar e qual não deve aparecer nas aulas de Geografia? Houve uma grande variedade de respostas. Entre os estudantes do primeiro ano, o conteúdo que mais apareceu entre as repostas foi “espaço geográfico”, com 11 indicações. Entre os estudantes do terceiro ano, “globalização” foi o conteúdo mais votado (nove indicações) como sendo aquele que não deve faltar, seguido de “espaço geográfico” com quatro votos. Houve uma pulverização dos temas que receberam entre duas e três indicações, seja com os alunos iniciantes ou com os concluintes do ensino médio. Entre os conteúdos apontados pelos estudantes, tivemos: “sistema solar”, “estudo de mapas”, “território”, “revolução industrial”, “meio ambiente”, “novas tecnologias” e “cultura asiática”. “Estudos de mapas” recebeu três indicações em cada série analisada. Entre os registros indicados no questionário, “não sei” foi a resposta de 19 alunos do primeiro, e oito do terceiro ano.

Quando perguntados sobre qual conteúdo não deve faltar, as respostas registradas foram menos pulverizadas ou fragmentadas em termos de conteúdos apontados. A resposta que teve maior índice de indicação foi “não sei” (39), sendo 25 no primeiro ano e 14 no terceiro. Por outro lado, 31 estudantes responderam que “nenhum conteúdo deveria ficar de fora das aulas” e apontaram por que, segundo eles, “todos são importantes”. Desse número, 15 respostas foram identificadas no primeiro ano e 16 no terceiro.

Não temos como saber os motivos que impulsionaram cada resposta. Ao registrarem que não sabem qual assunto não pode faltar, ou que todos os assuntos devem ser ensinados, talvez estejam apenas respondendo da maneira mais “fácil” e “rápida”, ou dando uma resposta qualquer. Podem, igualmente, não ter lembrado na hora. Ou até mesmo não querem se “comprometer” diante do seu professor ao indicar qual assunto não deve ser estudado/ensinado. As possibilidades são quase infinitas e não podemos conjecturar umas ou outras.

No entanto, é válido analisar algumas informações que os estudantes colocaram e que ultrapassam a resposta solicitada nas perguntas. Para uma boa parte das respostas, foram acrescentadas explicações que as almejavam justificar. Esses registros são, talvez, até mais importantes do que o conteúdo das respostas. Mostram como os estudantes compreenderam a pergunta e como

decidiram se posicionar. Sinalizam que eles sentiram necessidade de explicar o que foi perguntado para além de indicar um conteúdo. Tais registros também mostram como esses alunos são atores sociais, que interpretam e produzem registros os mais variados possíveis. Para a pergunta “qual conteúdo não deve ser ensinado?”, eles poderiam responder apenas “não sei”. Mas, no entanto, acrescentaram justificativa para suas respostas. Dessa forma, superaram o que foi solicitado e forneceram elementos que ampliam a reflexão. Produzem registros que vão além daqueles inicialmente esperados.

Para os 39 estudantes que responderam não saber qual conteúdo não deveria ser ensinado, mais da metade acrescentou que não sabia “porque não entendia Geografia”. Uma resposta aparentemente “banal”, ou “simplista” pode indicar um mundo de questões envolvendo as práticas de ensino e aprendizagem na referida escola. Dessa forma, o “não sei” pode indicar muito das relações dos estudantes com a Geografia enquanto matéria ensinada nessa escola. Por essa linha de interpretação, as respostas e suas explicações são coerentes. Ninguém pode indicar, sugerir ou expressar algo sobre o qual não entende. Para os estudantes do terceiro ano, o tema “mapa” apareceu em três das respostas registradas, as quais foram sucedidas por explicações, como “porque é difícil” e “porque não entendo”. O conteúdo “política” apareceu como um dos que também não deveriam ser trabalhados nas aulas de Geografia no terceiro ano. Para essa resposta o estudante explicou que não era pelo tema, mas pela forma como esse era exposto na aula. O tema “guerras” apareceu em duas respostas como sendo um dos conteúdos que não deveriam ser ensinados nas aulas de Geografia e a justificativa foi que que esses assuntos “se encaixam melhor na matéria História”.

Ao pontuarem qual conteúdo acreditam ser mais ou menos importante — **e até quando registraram que não sabiam responder** — os alunos podem estar indicando a necessidade de repensar a seleção de conteúdo do currículo. As respostas deixadas no questionário podem, da mesma forma, estar sugerindo a necessidade de repensar as práticas de ensino e suas metodologias. Nesse sentido, concordamos com as reflexões de Fuillerat e Campos (2018), quando expressam que o ensino das Ciências Sociais e, em particular, da Geografia, precisa passar por uma atualização curricular em termos de conteúdos e de metodologia.

## **Considerações finais**

As respostas atribuídas pelos alunos e alunas ajudam a compreender e problematizar um conjunto de questões que perpassam temas como currículo escolar, usos de livros didáticos, relação da Geografia pesquisada na academia e ensinada na escola e divisão e distribuição do tempo entre os componentes curriculares. No entanto, para esse texto, nosso objetivo é compreender o que os estudantes participantes entendem por Geografia e por ensino de Geografia, e como entendem a influência dessa disciplina na sua vida cotidiana.

Gostaríamos de reforçar que não compreendemos os registros interpretativos dos estudantes como sendo dados inquestionáveis. Como se fossem uma verdade absoluta. As respostas são, aqui, entendidas como registros fragmentários, indiciários, incompletos e, por isso mesmo, importantes, pois entendemos ser essa a tessitura que constrói as relações sociais vivenciadas no ambiente da escola. Não apreendemos os registros dos estudantes como se fossem a realidade única, como se ali residisse a verdade sobre a Geografia ensinada na escola, ou como se a real percepção sobre a Geografia e seu ensino fosse essa sinalizada pelos estudantes.

Nessa perspectiva, os registros dos estudantes são valiosas informações sobre uma multiplicidade de questões ligadas ao ensino e à aprendizagem da Geografia. Por esse ângulo de interpretação, podem indicar como nossos estudantes se apropriam e representam questões sobre o currículo e a distribuição de conteúdo entre o ensino fundamental e o ensino médio quando eles registram a importância de não se repetir assuntos que já foram trabalhados. Da mesma forma, as respostas mostram como os estudantes que participaram da pesquisa apreendem certos conteúdos trabalhados e os classificam em termos de relevância para eles.

Nesse sentido, quando eles sinalizam que não sabem responder qual conteúdo não pode faltar ou qual não deve ser ensinado, podem, igualmente, estar externando vestígios dos processos de aprendizagem que têm experienciado. Podem, além disso, estar sinalizando que não conseguem estabelecer relações entre aquilo que é ensinado e sua vida cotidiana. Mas podem, também, simplesmente ter esquecido. Contudo, mesmo que seja esquecimento, é importante refletir. Conforme já foi defendido há mais de duas décadas por Souto González (1998), a interpretação atribuída à Geografia na sala está relacionada com a

maneira como os estudantes percebem essa área do conhecimento, como sendo ou não significativa para sua vida.

As respostas e as explicações podem abrir fendas para explorar se há ou não relações entre os registros produzidos e a aprendizagem. Igualmente, permitem questionar as relações entre o que se ensina e o que se aprende. Da mesma forma, os registros produzidos no questionário abrem a possibilidade de se problematizar a identificação dos estudantes com temas e conteúdos e o processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

- Abranches, N. Jr; Azevedo, R. C. G, y Araujo, L. R. O. (2018). A geografia escolar brasileira: uma proposta de periodização a partir de diferentes concepções didáticas. *Revista Ensino de Geografia* (Recife), 1 (2), 1-17.
- Fuillerat, J. M. L, y Campos, J. M. (2018). Percepción del alumnado del IES “el tablero” (Córdoba) sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. *Didáctica Geográfica*, 19, 49-167.
- Iglesias-Pascual, R. (2018). Presentación: Geografía, emoción y aprendizaje para el alumnado de la Sociedad Digital. *Didáctica Geográfica*, 19, 15-20.
- Lira, W. B. (2018). Conceitos-chave da geografia em sala de aula: uma vivência em turmas do ensino fundamental. *Revista de Ensino de Geografia*, 1 (3), 30-46.
- Palacios, F. A, y Cavalcanti, L. de S. (2017). Construcción del pensamiento geográfico en estudiantes de licenciatura en geografía de la Universidad Federal de Goiás (UFG). *Didáctica Geográfica*, 18, 23-37.
- Souto González, J. M. (1998). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal.





**EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE  
MATERIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS  
NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO**

**EDUCACIÓN HISTÓRICA Y LA EXPERIENCIA DE PRODUCCIÓN DE  
MATERIALES: CONTRIBUCIONES AL APRENDIZAJE INFANTIL EN EL  
INICIO DE LA ESCOLARIZACIÓN**

**HISTORICAL EDUCATION AND MATERIAL PRODUCTION EXPERIENCE:  
CONTRIBUTIONS TO THE LEARNING IN THE BEGINNING OF SCHOOLING**

**Ana Claudia Urban**

Universidade Federal do Paraná/Brasil<sup>31</sup>

claudiaurban@uol.com.br

**Resumo.** O presente texto apresenta um relato de experiência sobre produção de materiais para o ensino de História voltado para crianças no início da escolarização. Trata-se de um relato de prática realizado com acadêmicos/as em processo de formação do curso de Pedagogia da UFPR/BR no decorrer da disciplina de Metodologia do Ensino de História. A prática desenvolvida teve como objetivo ampliar e aprofundar as reflexões com acadêmicos/as em processo de formação, sobre as possibilidades metodológicas para o ensino de História. Os diálogos entre a Educação Histórica e a aprendizagem de crianças no início da escolarização estão pautados na teoria da aprendizagem histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica do filósofo da História Jörn Rüsen (2001) e nos estudos realizados pela pesquisadora Hilary Cooper (2006, 2012). O pressuposto teórico que sustentou a prática foi pautado em estudos e pesquisas na área da Educação Histórica, que abriga pesquisadores que centram seu foco de investigação na necessidade de conhecer e analisar as ideias históricas dos alunos e professores e, portanto, nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem que tenham como referência a História. As pesquisas que contribuíram com as discussões

---

31 Agradecimento a Fundação Araucária - Governo do Estado do Paraná

apresentadas por meio deste relato foram sistematizadas por Barca (2005), Cooper (2006, 2012) e Schmidt (2009, 2011). A partir da experiência realizada em diferentes turmas, foi possível perceber que os acadêmicos constroem hipóteses acerca da metodologia para o ensino de História, sustentando seus argumentos no pressuposto da ciência que é a História.

**Palavras chaves:** Educação Histórica, Ensino de História, Aprendizagem histórica, Educação Infantil

**Resumen.** Este texto presenta un informe de experiencia sobre la producción de materiales de enseñanza de historia para niños en el comienzo de la escolarización. Este es un informe de práctica realizado con académicos en el proceso de formación del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Paraná UFPR / BR durante el curso de Metodología de la Enseñanza de la Historia. La práctica desarrollada tuvo como objetivo ampliar y profundizar las reflexiones con los académicos en el proceso de formación, sobre las posibilidades metodológicas para la enseñanza de Historia. Los diálogos entre la educación histórica y el aprendizaje de los niños al comienzo de escolarización se basan en la teoría del aprendizaje histórico desde la perspectiva del desarrollo de la conciencia histórica del filósofo de la historia Jörn Rüsen (2001) y los estudios realizados por la investigadora Hilary Cooper (2006, 2012). ) El fundamento teórico que sostuvo la práctica fue basado en estudios e investigaciones en el campo de la Educación Histórica, que alberga a los investigadores que centran su investigación en la necesidad de conocer y analizar las ideas históricas de los estudiantes y profesores y, por lo tanto, en los principios, las fuentes, Tipologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje que tengan la Historia como referencia. Las investigaciones que contribuyeron a las discusiones presentadas a través de este informe fueron sistematizadas por Barca (2005), Cooper (2006, 2012) y Schmidt (2009, 2011). A partir de la experiencia realizada en diferentes clases, fue posible percibir que los académicos construyen hipótesis sobre la metodología para enseñar Historia, sosteniendo sus argumentos sobre el supuesto de la ciencia que es la Historia.

**Palabras clave:** Educación histórica, Enseñanza de la historia, Aprendizaje histórico, Producción de materiales

**Abstract.** This text is an introduction to a case study about the production of materials for the teaching of History in the early-childhood education and the first years of the primary education. It is a practical report realized with academics who are currently studying Pedagogy at the Federal University of Paraná (UFPR) as part of the Methodology of the History Teaching course. The main purpose of this study was to widen and deepen the reflection on the methodological possibilities for the teaching of History together with academics under ongoing formation. The dialogues between the History Education and Early Childhood Educational e referenced in the theory of learning in the historical perspective of the development of historical consciousness proposed by the history philosopher Jörn Rüsen (2001) and also in studies conducted by the researcher Hilary Cooper (2006, 2012). The theoretical assumption that supported our study was based on studies and research in the area of the Historical Education, which houses researchers who focus their research on the principles, sources, typologies and teaching and learning strategies which have History as a common reference. The research which contributed to this report and the discussions it opens were conducted by Barca (2005), Cooper (2006, 2012) and Schmidt (2009, 2011). From the experience held in different classes, we noticed that the academics draw up hypotheses on the methodology of the History teaching, supporting their arguments with the assumptions of the History science.

**Key words:** Historical Education, Teaching of History, Learning of History, Early Childhood Education.

O texto aborda aspectos da prática da disciplina Metodologia do Ensino de História, em um curso de formação de professores na Universidade Federal do Paraná, localizada na cidade de Curitiba (Brasil).

O presente registro é indicativo do trabalho realizado no curso de Pedagogia<sup>32</sup>, por meio de uma disciplina que tem como objetivo refletir sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de História na educação infantil

---

32 O curso mencionado é o curso de Pedagogia, voltado à formação de professores que irão atuar em classes de educação infantil (crianças até cinco anos) e no primeiro segmento do ensino fundamental (crianças entre 6 a 10 anos).

e nos anos iniciais do ensino Fundamental e, como parte das ações realizadas pelos acadêmicos, é realizada a produção de um material ou jogo didático<sup>33</sup> relacionado com a aprendizagem histórica de crianças. O objetivo desta ação é fazer com que os acadêmicos sistematizem um material que tenha seus fundamentos nas discussões que são realizadas no decorrer das aulas, isto é, considerem os pressupostos da relação entre ensino e aprendizagem pautadas nos fundamentos da Educação Histórica.

Com o intuito de apresentar as reflexões, o texto foi organizado em dois momentos: o primeiro aponta para as discussões de natureza teórica que sustentam as reflexões e encaminhamentos realizados no decorrer das aulas com os acadêmicos. O segundo momento do texto registra de forma objetiva os encaminhamentos referentes a elaboração dos materiais propostos e produzidos pelos acadêmicos.

### **Apontamentos voltadas para a aprendizagem: fundamentos da Educação Histórica**

As discussões envolvendo o ensino e a aprendizagem em História vem apontando significativas reflexões sobre a forma pela qual os alunos registram ou expressam o que sabem ou como aprendem História. Nessa direção o espaço escolar, especificamente a sala de aula, constitui-se em um ambiente de discussão sobre o ensinar e aprender História. Trata-se um universo desafiador levando em conta todos os aspectos que perpassam a escola, aspectos estes amplamente conhecidos pelos professores; mas também desafiador por conter inúmeras possibilidades de reflexão sobre as relações entre o ensinar e a aprender. Também, deste espaço, emergem as indagações que povoam os pensamentos, os sonhos, os objetivos dos professores que, por certo, não abandonam a ideia de que o *“aluno precisa aprender História”* assim, organizam e reorganizam as suas aulas sempre na intenção de que o aluno possa de alguma forma, aprender História. É um movimento sem trégua, pois compreende: os conteúdos, o livro didático, o planejamento, a avaliação, a organização das aulas e, em meio a todo este movimento, o ensinar História é

---

33 A realização desta atividade foi realizada inicialmente pela Professora Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt quando ministrava a disciplina em 2012. Em 2013 ao assumirmos a disciplina foi dada a continuidade a esta atividade.

constantemente indagado: como os alunos aprendem? Como registram seu conhecimento sobre a História?

O diálogo envolvendo o ensinar e aprender História encontra nas discussões e pesquisas da área da Educação Histórica, um campo de reflexão que leva em conta a necessidade de conhecer e analisar as ideias históricas dos alunos e professores e, portanto, nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem que tenham como referência a História.

Trata-se de um campo de investigação que centra seu foco na necessidade de se conhecer e analisar as relações de alunos e professores com o conhecimento histórico, bem como na análise da forma pela qual a relação com fontes históricas colabora para a formação das ideias históricas e da consciência histórica de crianças, jovens, alunos e professores. Os diálogos entre a Educação Histórica, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental estão pautados na teoria da aprendizagem histórica na perspectiva da formação da consciência histórica do filósofo da História Jörn Rüsen (2001) e nos estudos realizados pela pesquisadora Hilary Cooper (2006, 2012).

A pesquisadora portuguesa Isabel Barca corrobora tais discussões quando afirma que é necessário que “[...] os alunos experimentem procedimentos metodológicos que permitam seleccionar e interpretar fontes, tirar conclusões e avaliá-las por comparação” (Barca, 2005, p. 15-16).

Esses procedimentos consideram, entre outros aspectos, o conhecimento histórico que leva em conta: saber ‘ler’ fontes históricas diversas; saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – algo que constitui a essência da progressão do conhecimento (Barca, 2005).

Em estudos dedicados ao ensino de História na educação infantil e anos iniciais, a pesquisadora Hilary Cooper (2006) destaca que ensinar sobre o passado “[...] significa encontrar o passado a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais” (p. 175).

Nesta direção o trabalho com as fontes históricas nas aulas de história é um aspecto fundamental da metodologia do ensino de história. No entanto, a presença e o uso das fontes demandam uma relação gradativa do aluno com as diferentes fontes históricas.

Fontes foram criadas com propósitos diferentes e, portanto, possuem diferentes níveis de validade; frequentemente são incompletas. Por isso, os historiadores fazem inferências sobre as fontes, no sentido de saber como foram feitas, usadas e o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e as utilizaram (Cooper, 2006, p. 175).

Inicialmente a presença e uso de fontes pode contribuir para que as crianças desenvolvam a capacidade de selecionar, ler e interpretar fontes escritas e, gradativamente podem ser inseridas os diversos tipos de fontes escritas, como exemplo, a carta, um poema, uma lei. Segundo Cooper, “[...] ao aprender a interpretar a evidência, as crianças aprendem a fazer uma série de sugestões válidas acerca de como as coisas foram feitas ou utilizadas e, assim, concluir o que significavam para as pessoas que fizeram e usaram esses objetos” (2004, p. 59)

A partir desses elementos é possível adentrar a um aspecto que marca a metodologia do ensino de História que é a relação presente/passado. Schmidt em seu texto *“O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos”* (2011), aponta que:

Tomar o passado como ponto de partida de aprendizagem histórica pressupõe uma ida ao passado por meio dos vestígios que dele encontramos no presente, pois esses vestígios fornecem a ponte para adentrarmos ao passado nele mesmo. [...]. Nessa perspectiva ir ao passado pode ser considerado uma atividade de construção de pontes, a partir de fragmentos do passado que existem em um determinado presente e que tenha continuidade com partes do passado que sejam objetos de interesse, mas estariam desconectados do presente (Schmidt, 2011, p. 83-84).

Em concordância com o pesquisador Peter Lee, Schmidt orienta alguns critérios para o estudo do passado:

- pensar historicamente pressupõe produzir bons argumentos sobre as questões e pressuposições relacionadas ao passado, apelando à validade da história e à *plausibilidade* de suas afirmações;

- pensar historicamente significa aceitarmos que sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar;
- pensar historicamente significa compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas e não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente (Lee apud Schmidt, 2009, p.14).

Os argumentos e reflexões acima destacados são amplamente discutidos nas aulas da disciplina de *Metodologia do ensino de História* com a intenção de ampliar as reflexões dos ‘futuros professores’ sobre a relação entre o ensinar e aprender História, de forma particular, o trabalho com as fontes torna-se objeto de reflexões tendo em vista que, por vezes, alguns acadêmicos carregam a ideia de que as fontes são ‘portadoras da verdade’, ou seja, por si só explicam algo sobre a História, concepção esta influenciada talvez pelo processo de formação.

Para estas reflexões muito contribuem as pesquisas de Hilary Cooper que assim analisa o significado as fontes históricas para o ensino:

[...] diversas hipóteses sobre uma fonte podem ser diferentes, mas igualmente válidas. Fazer inferências provenientes das fontes envolve dar razões para o seu argumento, escutar o ponto de vista de outros, estar preparado para mudar a sua mente, ou para aceitar que frequentemente não há resposta única, correta (Cooper, 2012, p. 25)

O campo de investigação da Educação Histórica compreende a necessidade de conhecer e analisar as ideias históricas dos alunos e professores e, portanto, os princípios, as fontes, as tipologias e as estratégias de ensino e aprendizagem tomam como ciência que tenham de referência a História.

Tais pressupostos da relação ensino e aprendizagem são pensadas no processo de formação do professor, ou seja, é preciso destacar que se faz necessário refletir sobre aspectos que possibilitem ao futuro professor uma prática centrada nos processos de produção do conhecimento histórico, permeada pela problematização do ensino, isto é, pensar uma prática que tenha como referência a reflexão acerca do percurso de produção do conhecimento histórico com vistas à formação de uma consciência histórica.

A escola é o *locus* onde as reflexões sobre a prática pedagógica podem certamente encontrar espaço e alcançar dimensões significativas, especificamente quanto ao professor de História, que:

[...] é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (Schmidt, 1997, p. 57).

Assim, crer na possibilidade de (re) construção do conhecimento no âmbito da Didática da História é crer na possibilidade de que ensinar História não é reproduzir informações, ou seja, não se trata de somente refletir sobre um determinado resultado, mas principalmente no “como”, isto é, na construção do conhecimento histórico escolar e, indubitavelmente toda essa reflexão passa pelo processo de formação do professor. Nesta direção Barca acrescenta:

A construção do perfil de “professor investigador social”, isto é, do docente que procura compreender a progressão conceptual dos seus alunos com lentes próprias da natureza da História e não apenas em termos de quantidade de conteúdos, é crucial para a promoção de uma intervenção sustentada e, por isso, mais bem sucedida. (2012, p. 46)

Assim sendo, compreendemos que se faz necessário que o professor se conceba como aquele que, na busca, por um ensino significativo, possa assumir o educando como sujeito do processo e, por sua vez, possa também perceber-se como produtor de conhecimento e participante na relação que estabelece entre a escola e a sociedade.

Com esta preocupação acerca da formação do professor e, retomando a ideia de “construção de pontes, a partir de fragmentos do passado”, foi sistematizado um conjunto de ações no decorrer da disciplina de Metodologia do Ensino de História, visando contribuir com uma prática que possa efetivamente construir a ideia de que aprender história é ‘ler o mundo historicamente’, tanto para os acadêmicos em processo de formação, quanto para as práticas futuras que poderão exercer tanto na condição de estagiários.



## **A experiência de produção de materiais em aulas de Metodologia do Ensino de História – Curso de Pedagogia**

A produção de material didático para o ensino de História é uma temática que acompanha as discussões sobre a metodologia do ensino. Destaca-se em 1959 a preocupação da historiadora Emilia Viotti da Costa<sup>34</sup> sobre tal temática em texto publicado, onde aponta a importância da reflexão sobre os ‘materiais didáticos’ face os novos métodos de ensino e a forma de conceber a história.

Entre outros aspectos registrou:

[...] reafirmamos a necessidade de fazer com que os alunos tenham real participação, quer na organização do material didático, quer na sua utilização. Ele não deve receber o material pronto, mas sempre que possível irá colaborar na sua organização e na ampliação do que já existe. O professor não se contentará em mostrar ao aluno os gráficos e mapas ou os diapositivos, solicitará dele a sua participação direta, levando-o a analisar, explicar, interpretar o que vê, bem como a redigir pequenos trabalhos. Todas as vezes que for possível, empregar-se-á o trabalho em equipe, habituando-se o aluno a colaboração com os colegas [...] (Costa, 1959, p. 72).

A participação dos alunos nas aulas é preocupação recorrente na metodologia de ensino, e em alguns momentos da história do ensino de História a ideia de produção de materiais esteve associada a uma aprendizagem resultante de uma ação mnemônica, que não exigia dos alunos uma interpretação ou argumentação em torno do conteúdo ou assunto discutido em sala de aula.

A proposta da produção de material didático na disciplina de Metodologia do Ensino de História em um curso de formação inicial de professores é contribuir com uma forma de aprendizagem não mais centrada na memorização, mas principalmente com a valorização do trabalho com fontes em sala de aula, que está diretamente relacionada com a ideia de um ‘passado que está no presente’.

---

34 É historiadora e professora brasileira. Graduiu-se em História na USP em 1954. Sua produção científica é referência obrigatória para muitas gerações de historiadores e tem obras centrais na historiografia brasileira, principalmente com a temática da escravidão, como exemplo destaca-se “Da senzala a colônia”, obra considerada referência para o estudo do período.

Em outras práticas foi possível verificar que por meio do trabalho com fontes os alunos podem tornar seu pensamento histórico mais complexo, ou seja, ampliaram a ideia em relação ao passado.

A ida ao passado, no processo de aprendizagem histórica, pode ser considerada a partir da perspectiva de Rüsen (2011), de que o importante não é aprender História, isto é, aprender o conteúdo da História, o importante é saber como, dos feitos, surge a História (Schmidt, 2011, p. 84).

O trabalho com fontes proporciona aos estudantes outra relação com a História; favorece uma relação diferente com o conhecimento histórico, compreendendo-o como algo distinto do “acúmulo de informações”; permite a experiência da provocação, do “confronto”, pois a relação com as fontes contribui com a comparação e a observação de um passado que está no presente.

É importante destacar que o trabalho com as fontes contribui com o desenvolvimento de argumentos, sobre a explicação de um ponto de vista de uma fonte, ajuda os estudantes a ouvir outros pontos de vista e aceitar que todos os argumentos podem ser válidos.

Com tais preocupações o trabalho com a formação inicial de professores foi pensado, será descrito na sequência os encaminhamentos que caracterizam o trabalho pedagógico desta disciplina.

Ao apresentar os fundamentos, os objetivos e os encaminhamentos da disciplina é discutida a proposta de produção de um material didático que possa efetivamente ser utilizado em aulas de História tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. A referência teórica para a produção do material são as discussões realizadas no decorrer das aulas, tanto que a apresentação dos materiais ocorre ao final da disciplina. No entanto, com o objetivo de ampliar/aprofundar os estudos sobre a aprendizagem histórica e a produção de materiais, é realizada uma espécie de ‘prévia’ apresentação do material, ou seja, os acadêmicos (em equipe) apresentam à classe uma espécie de proposta do material: o tipo de material, o conteúdo que pretendem desenvolver, a forma de utilização em sala de aula. A turma pode fazer sugestões, questões e propostas no sentido de contribuir com o material planejado. Posteriormente em data previamente combinada, os materiais são apresentados e manuseados não somente pela equipe que o produziu, como também pelos demais acadêmicos.

É importante destacar que antes deste momento são realizadas leituras de diversas pesquisas voltadas a aprendizagem de crianças como as produções de Ana Claudia Urban, Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira, Geyso Dongley Germinari, Glória Solé, Hilary Cooper, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros, todas as leituras convergem para a relação de alunos no início do processo de escolarização com a História.

### **Considerações finais**

A partir das experiências nos últimos semestres é possível perceber que os acadêmicos constroem uma relação diferente com o conhecimento histórico, isto é, problematizam a própria relação com o conhecimento que construíram no decorrer de sua trajetória acadêmica. Os futuros professores relacionam as discussões ocorridas em sala de aula com as possibilidades de materiais apresentados.

Não se configura intenção da prática desenvolvida com os acadêmicos criar modelos ou receitas para o trabalho pedagógico com alunos em processo de escolarização, mas ampliar as reflexões sobre a relação sobre o que é 'ensinar e aprender História'. A intenção é justamente debater as possibilidades que consideram a aprendizagem em História, pois acredita-se que aprender história significa aprender ler e escrever a História, isto é, aprender a pensar historicamente. Tal ideia considera que a criança começa a aprender a pensar historicamente antes de ir para a escola e, depois, em cada etapa da escolarização, pode ir tornando mais complexa essa sua forma de pensar. Outro aspecto a considerar é que pensar historicamente significa saber como dialogar com outras pessoas que viveram em outras épocas e lugares, procurando conhecer como elas viveram, o que fizeram, por que fizeram, quais eram suas lutas e seus problemas. Isso pode ajudar a encontrar respostas para as nossas dúvidas, problemas, dificuldades e, também, a realizar os nossos sonhos.

### **Referência Bibliográfica**

Barca. I. (2005). Educação Histórica: uma nova área de investigação. En NETO, José Miguel Arias (Coord.), *Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História* (pp.15-25). Londrina: AtritoArt.

- Barca, I. (2012). Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. *História Revista*, 17(1), 37-51. doi: 10.5216/hr.v17i1.21683
- Costa, E. V. (1959). O material didático no ensino de História. *Revista Pedagógica*, 5, 57-72.
- Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. En BARCA, I. (Coord.), Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-76). Universidade do Minho.
- Cooper, H. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista. Dossiê Educação Histórica*. 171-190.
- Cooper, H. (2012). *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: um guia para professores*. Curitiba: Base Editorial.
- Rüsen, J. (2001) *Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência da História*. Brasília: UnB.
- Schmidt, M. A. (1997). A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. En O saber histórico na sala de aula (pp. 54-66). São Paulo: Contexto.
- Schmidt, M. A. (2009 Agosto 15). *Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI*. História & Ensino, 09-22.  
Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424>.
- Schmidt, M. A. (2011). O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. En Cainelli, M. e Schmidt, M. A. (Coord.), *Educação Histórica: teoria e pesquisa* (pp 81-90). Ijuí: Ed. UNIJUÍ.

## **BLOQUE 2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO**



**CIUDADANAS Y CIUDADANOS EN UN MUNDO SEXUADO. LA  
NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN MENSTRUAL EN LA EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA.**

**CITIZEN WOMEN AND CITIZEN MEN IN A SEXED WORLD. THE NEED OF  
MENSTRUAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL.**

**Victoria López Benito**

Universitat de Barcelona. Grupo DHIGECS

victorialopezb@ub.edu

**Resumen.** El contenido de la presente comunicación tiene una vocación interdisciplinar a la vez que experiencial. Por una parte, la interdisciplinariedad se da porque bajo el mismo foco se aúnan aspectos diversos de las Ciencias Sociales: la competencia social y ciudadana dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales, el feminismo de la diferencia sexual y la Educación menstrual. Por otra parte, lo experiencial viene de la certeza de la necesidad de crear en el ámbito educativo espacios que aborden el conocimiento del ciclo menstrual en adolescentes.

El mundo en que vivimos y el que se ha narrado a lo largo de la Historia ha invisibilizado la diferencia sexual como han puesto sobre la mesa el feminismo de la diferencia. De este aspecto nada nos dice el actual currículum educativo basado en competencias. Sin embargo, hace décadas que sabemos que lo personal es político, y si algo es político y por lo tanto influye en nuestro lugar en el mundo, las y los que nos dedicamos a la tarea educativa deberíamos abordarlo educativamente.

Además, hoy está plenamente vigente uno de los grandes temas del feminismo; la autoconsciencia del cuerpo, el cual se aborda desde la pedagogía, la práctica médica, o desde la antropología en torno a lo que se conoce como Cultura o Educación menstrual. Es por ello que la presente comunicación pretende visibilizar esta realidad, así como las primeras experiencias realizadas sobre Educación menstrual en el ámbito educativo de la ESO.

**Palabras clave:** Competencia social y ciudadana, Feminismo de la diferencia sexual, Educación menstrual, Educación Secundaria Obligatoria

**Abstract.** This paper has an interdisciplinary as well as experiential vocation. On the one hand, interdisciplinarity is showed because, under the same focus, different aspects of Social Sciences are combined: Social and Citizenship Education within the teaching of Social Sciences, Feminism of sexual difference and Menstrual Education. On the other hand, the experiential comes from the certainty of the need to create spaces in the educational environment addressed to spread the knowledge of the menstrual cycle among teenagers.

The world in which we live and the one that has been narrated throughout history has made sexual difference invisible, as feminism of difference has highlighted. Reflecting this situation, the current competency-based educational curriculum tells us nothing about this issue. However, we know for decades that the personal is political. So, if something is political and therefore influences our perception of the world, who is dedicated to the educational task, should approach this issue from the educational point of view.

In addition, nowadays the body's self-consciousness comes back as one of the great themes of feminism, which is approached from pedagogy, medical practice, or from anthropology known as Culture or Menstrual Education. In that sense, this paper intends to give visibility to this fact, as well as to show some of the experiences carried out on Menstrual Education in the educational context of Secondary School.

**Key words:** Social and Citizenship Education, Feminism of sexual difference, Menstrual Education, Secondary School.

### **Introducción. Un mundo sexuado también en la Educación**

Actualmente el contexto educativo es complejo, quizás siempre lo educativo siempre lo ha sido. Pero hoy además vivimos en una cultura la burocratización de los procesos educativos que en muchas ocasiones invisibiliza la vida. Cualquier espacio educativo ya sea el de la educación superior de la Universidad o la enseñanza reglada está medido por el cumplimiento de una serie de normas y preceptos. En ámbito de enseñanza infantil, primaria o se-



cundaria esas normas y preceptos toma el nombre de *Curriculum* educativo. En este documento se recoge lo que hay que enseñar, cómo hay que hacerlo y como se evalúa lo enseñado. El vigente *curriculum*, ya sea el del marco estatal o autonómico, está impregnado por la filosofía pedagógica del aprendizaje por competencias.

Por otra parte, este contexto educativo también está atravesado por otros aspectos destacados como el énfasis que se le otorga a la atención a la diversidad, la educación emocional y también la perspectiva de género. Aspecto este en plena vigencia como demuestra la reciente puesta en marcha del programa *Coeduca't* en Catalunya para el curso 2019-2020 que tiene como objetivo el abordar la educación sexual y afectiva desde la perspectiva de género<sup>35</sup>. El programa plantea incorporar este planteamiento desde la educación infantil a la secundaria. Además, conceptos como la perspectiva género, la coeducación y la visibilización de las mujeres en la Historia, en el ámbito específico de las Ciencias Sociales están implantados, aunque con diferencias significativas, en los centros educativos catalanes.

Sin embargo, analizando concretamente el actual *curriculum* catalán basado en competencias correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de Ciencias Sociales<sup>36</sup>, se observa que los aspectos relacionados con la perspectiva de género, como por ejemplo género, feminismo, igualdad, ocupan todavía un papel muy reducido. Esto se observa en el hecho de que solo se recogen en una de las competencias de la dimensión ciudadana, más concretamente en la competencia trece enunciada como “Pronunciar-se i comprometre’s en la defensa de la justícia, la llibertat i la igualtat entre homes i dones”. Además, el corpus fundamental que sustenta esta dimensión de las Ciencias Sociales incluye la no discriminación por motivos de género simplemente como un aspecto más en la construcción de sociedades cohesionadas<sup>37</sup>.

---

35 [https://elpais.com/ccaa/2019/09/12/catalunya/1568306474\\_808728.html](https://elpais.com/ccaa/2019/09/12/catalunya/1568306474_808728.html) (Consultado el 12/09/2019)

36 <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-social.pdf> (Consultado el 12/09/2019)

37 El currículum actual del ámbito de Cultura y Valores Éticos, tampoco amplía mucho más el campo de acción sobre lo relacionado con la perspectiva de género. Aborda la necesidad de “fer

Por otra parte, además de que el presente *Curriculum* de la Educación Secundaria Obligatoria en el contexto catalana recoge mínimamente aquello que tiene que ver con la perspectiva de género y todo lo que de ello se deriva, invisibiliza algo fundamental desde la creación del conocimiento y desde lo que implica estar en el mundo, que es la diferencia sexual. María Milagros Rivera Garretas la ha definido como: *“una práctica política que se interroga el sentido, el significado del propio ser mujer (u hombre) desde el deseo personal de existir libremente en un mundo no neutro. Porque la experiencia de vivir en un cuerpo sexuado en femenino, es distinta de la experiencia de vivir en un cuerpo sexuado en masculino* (2005, p.15).

Esta diferencia sexual ha quedado fuera de la construcción de conocimiento de la cultura occidental supuestamente neutro y objetivo. Pero en la vida, y más en la vida de una o un estudiante de secundaria, esa diferencia sexual genera vivencias muy diferentes. Las experiencias educativas y de vida por las que pasa una estudiante en su proceso formativo son muy diferentes, que por las que pasa un compañero suyo de clase. Y este hecho es esencial porque el simbólico asociado a la diferencia sexual fundamenta y construye la experiencia y percepción del mundo de las y los estudiantes de hoy en día y, de siempre. Las personas somos seres sexuados, nuestra experiencia en el mundo también lo es y, por consiguiente, el conocimiento de cualquier área y más, el de las Ciencias Sociales también debería dejar entrar a la diferencia sexual.

Un aspecto fundamental de esa diferencia sexual desde lo simbólico y lo concreto, es el cuerpo, los cuerpos sexuados, sea cual sea este sexo. Además, desde la experiencia de la diferencia sexual femenina un aspecto que tiene múltiples implicaciones físicas, sociales y culturales es la vivencia del ciclo menstrual. Es un ejemplo en el que lo personal, es político (Millet, 1969), y, por ende, como político debería ser educativo y entrar a formar parte de los

---

*l'alumnat competent per viure i conviure en el pluralisme i en la diversitat d'identitats (de gènere, nacionals, ètniques, religioses...)*”, pero ni siquiera recoge una competencia específica de este tema. La única que se podría relacionar sería la competencia cinco que busca “Mostrar actitudes de respecte actiu envers les altres persones, cultures, opcions i creences” <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-social.pdf> (Consultado el 12/09/2019)

contenidos a abordar desde la competencia social y ciudadana abordada desde las Ciencias Sociales.

### **De la Revolución menstrual a la Educación menstrual o la necesidad de esta en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales**

A finales de la segunda década del siglo XXI, parece que la semilla plantada por las feministas de los setenta del siglo pasado en torno al cuerpo femenino a través de los grupos de autoconsciencia, hubiera dado sus frutos. Ya que están plenamente vigentes aportaciones como las del Colectivo de Salud de las mujeres de Boston sobre “Nuestros cuerpos, nuestras vidas” (1971). Irene Aterido (2018) nombra algunos de los conceptos que hoy pululan por las redes en torno al activismo menstrual como “menstruación consciente”, “*period positive*”, “*period movement*” que nos hablan *a priori* de una verdadera Revolución menstrual. Estos conceptos no solo se quedan en lo teórico, sino que hoy en día están teniendo gran incidencia en la manera de vivir la menstruación cada vez en más mujeres, incluso más allá de las sociedades occidentales<sup>38</sup>.

Otra clara manifestación de esa revolución menstrual es que en los últimos años ha comenzado a publicarse artículos de prensa hablando del proceso natural por el que transitamos las mujeres menstruantes buena parte de nuestra vida. Como por ejemplo el artículo en el Erika Irusta explica las implicaciones que tiene menstruar en una sociedad que todavía lo envuelve de numerosos tabúes<sup>39</sup>. O el artículo de Tatiana López en el que explica el funcionamiento del ciclo menstrual y cómo nos afectan los cambios hormonales de este en nuestra

---

38 En la última edición de los Oscars, el premio al mejor documental fue otorgado a *Period. End of Sentence*. Es Una producción que habla de un proyecto de emprendimiento de mujeres de la India para fabricar compresas y así poder tener productos adecuados de higiene menstrual. Además, el proyecto va más allá del emprendimiento ya que persigue eliminar el tabú de la menstruación en India que hace que las mujeres sean apartadas de su comunidad durante los días de su menstruación. Cada vez hay más proyectos en África, o Sudamérica para hacer llegar a las jóvenes la copa menstrual y que no dejen de acudir a la escuela por no tener acceso a productos de higiene menstrual. O el actual proyecto de la ONG Beartsy (Rato Baltin Project <http://beartsy.org/es/rato-baltin-project-chhaupadi-proyecto-cubo-rojo/>) (Consultado el 02/09/2019), que también busca llevar la copa menstrual a las comunidades del Negal y acabar con la práctica del Chhaupadi

39 [https://www.eldiario.es/sociedad/hombres-regla-considerado-sucio\\_0\\_559594372.html](https://www.eldiario.es/sociedad/hombres-regla-considerado-sucio_0_559594372.html) (Consultado el 02/09/2019).

vida cotidiana<sup>40</sup>. La visión del ciclo menstrual y del proceso de la menstruación de algunos de estos artículos se queda solo en lo negativo de ello y, por lo tanto, la visión del ciclo menstrua es parcial y pobre.

No obstante, cada vez hay más mujeres que están descubriendo una nueva manera de habitar en este mundo desde la autoconsciencia que despierta en ellas el conocimiento y vivencia de su ciclo menstrual, más allá de corsés limitantes y negativos impuestos por un orden simbólico ajeno, el masculino patriarcal. Actualmente, cada vez más terapeutas menstruales, educadoras, feministas y profesionales médicas están transmitiendo una visión mucho más profunda e enriquecedora de este proceso natural femenino. Es el caso de la Dra. Carme Valls Llobet que lleva décadas, junto a otras profesionales de la medicina, creando un corpus de conocimiento sobre los procesos propios de la salud femenina y entre ellos, el ciclo menstrual y las relaciones de este con la salud (Valls-Llobet, 2006a, 2006b, 2009). Desde la antropología también ha habido en estos últimos años interesantes aportaciones como la de Èlise Thiébaud (2018) que relata la visión que ha tenido la menstruación a lo largo de la Historia y cómo esta ha influido en el lugar de la mujer en el mundo desde el punto de vista cultural y social. También la antropóloga Noemí Villaverde afirma que: “Cómo percibimos la regla es algo claramente cultural. No deja de ser una construcción social, aun estando basada en algo biológico” (2017:30). Esto transmite algo que, aunque pueda parecer obvio en la práctica no lo es tanto, y es que si la visión y vivencia que tenemos de la ciclicidad femenina, y de la menstruación como su materialización más visible, es una construcción social, que lo es; esta se puede cambiar. Pero este cambio es muy difícil que pueda ocurrir de la nada. Es verdad que muchas revoluciones y más esta que tiene que ver con los cuerpos sexuados, pueden comenzar en cada persona, pero para que los cambios se consoliden más allá de las individualidades, la educación tiene aquí un papel muy importante. Además, desde las significaciones históricas, culturales y sociales que se le ha otorgado a la menstruación y al ciclo menstrual, la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene aquí un papel fundamental ya que educar significa guiar y acompañar para generar un cambio.

---

40 [https://elpais.com/elpais/2017/11/09/actualidad/1510238470\\_507123.html](https://elpais.com/elpais/2017/11/09/actualidad/1510238470_507123.html) (Consultado el 02/09/2019).

Por ello, considero que la tarea más importante de la Educación menstrual debería consistir en transmitir un nuevo significado del ciclo menstrual desde el reconocimiento de lo positivo que nos aporta la ciclicidad femenina, superando los tabús y condicionantes negativos asociados, para así poder habitar el actual orden cultural y social de una forma diferente. Ello implica también enseñar a nombrar nuestros procesos naturales femeninos como corresponde; entregar herramientas para transformar los síntomas asociados al conocido como síndrome premenstrual, la menstruación dolorosa o las patologías ginecológicas; abrir la mirada a la higiene menstrual desde las nuevas opciones existentes, a la sexualidad femenina o a los derechos laborales en torno a la menstruación. Y esto no implica que esa Educación menstrual se tenga que orientar solo a aquellas que se autodenominen mujeres, sino también debe orientarse a los que se definan como hombres porque ellos también necesitan hacer ese cambio de simbólico en su relación con lo femenino. Pero, sobre todo, la Educación menstrual debe llegar al ámbito educativo tanto de la educación primaria, como de la Educación secundaria, porque es aquí donde ese cambio de significado y valor asociado a la menstruación y al ciclo menstrual femenino, puede comenzar a generarse en las presentes y futuras generaciones de estudiantes.

### **De la teoría a la práctica. Experiencias educativas conocidas y vividas en torno a la Educación menstrual**

En el contexto de esta revolución menstrual citada anteriormente cada vez hay más actividades, como charlas, talleres o retiros relacionados con el ciclo menstrual, la sexualidad femenina o la feminidad consciente. En este sentido, una de las pioneras en el contexto español en cuanto a la visibilización y divulgación del ciclo menstrual de los aspectos fisiológicos, emocionales-psicológicos y culturales, ha sido la pedagoga Erika Irusta (2018). Ella comenzó en 2010 con talleres presenciales sobre el ciclo menstrual y después su trabajo lo ha llevado a cabo a través de las redes sociales, primero con el blog “El camino rubí<sup>41</sup>” y desde hace un par de años con la comunidad “Soy 1, soy 4”<sup>42</sup>.

---

41 <https://www.elcaminorubi.com/el-blog/> (Consultado el 14/09/2019)

42 <https://soy1soy4.com/terminos-y-condiciones/> (Consultado el 14/09/2019)

Sin embargo, la mayoría del trabajo educativo, divulgación o terapéutico sobre el ciclo menstrual se orientan a las mujeres adultas menstruantes, es decir, todas aquellas que estamos incluidas entre los 18 a los 45 años. En cambio, no hay tantas actividades pensadas para la franja de edad de la Educación primaria o la secundaria. Una de las primeras mujeres que sí oriento su tarea educativa a estas edades fue la psicóloga en educación y salud sexual, Anna Salvia. Ella fue una de las primeras que publicó un libro sobre el ciclo menstrual en España titulado “Viaje al ciclo menstrual” (2012) y hoy se dedica a realizar talleres y charlas sobre la ciclicidad femenina para adolescentes “Aprendiendo a ser cíclicas”, sobre la sexualidad en la adolescencia como “Los cambios en la adolescencia” y en la infancia “Cómo acompañar la sexualidad de los niños y las niñas”. También realiza actividades para familias en las que las madres y padres pueden adquirir estrategias para poder afrontar los cambios en la sexualidad de sus hijas e hijos. Anna Salvia realiza esta tarea educativa desde la mirada desde la psicología y el acompañamiento grupal.

Otra de las mujeres que aborda cuestiones relacionadas con la educación menstrual y sexual, en este caso, desde una perspectiva humanista y holística es Diana Pinzón que desde “Somiarte”<sup>43</sup> ofrece, además de retiros y círculos de mujeres, talleres que van desde la Educación primaria a la secundaria y también Bachillerato. Son talleres solo para niñas y adolescentes centrados en la educación menstrual, y también talleres mixtos sobre educación sexual. La psicóloga Núria Beitia también ha abordado aspectos de la Educación menstrual, pero en este caso en talleres para madres y adolescentes a través de la propuesta “Una nena de la mà de la seva mare”<sup>44</sup> que consiste en un taller para madres e hijas que van desde los 10 a los 15 años. En este caso es una propuesta concreta para preparar a la hija a recibir la menstruación o a celebrarla acompañada de su madre, un aspecto que toda niña o adolescente necesita para vivir ese momento de su vida más allá de los mandatos habituales y manidos.

Estas son algunas de las propuestas existentes en torno a la Educación menstrual o la Educación sexual con perspectiva de género. Son, sin duda, pro-

---

43 <https://www.somiarte.com/> (Consultado el 14/09/2019)

44 <https://nuriabeitia.net/2015/09/29/una-nena-de-la-ma-de-la-seva-mare/> (Consultado el 14/09/2019)

puestas muy valiosas, necesarias y enriquecedoras para aquellas que las realizan y para aquellas y aquellos que las reciben, pero deben ser solo el comienzo de un camino en el que este tipo planteamientos estén presentes de manera contundente y constante en el programa educativo de los centros educativos de la enseñanza reglada en las diversas etapas educativas.

### Referencias bibliográficas

Aterido, Irene. (2018). La revolución roja: menstruación consciente desde los feminismos. *MYS Mujeres y salud*, (45), 15-18.

Colectivo del libro de salud de las Mujeres de Boston. (1971). *Nuestros cuerpos. Nuestras vidas*. New York, Estados Unidos: Simon and Schuster Publisher.

Irusta, Erika. (2018). *Yo menstrúo: un manifiesto*. Barcelona, España: Editorial Catedral

Millet, Kate. (1969). *Sexual Politics*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.

Rivera Garretas, M<sup>a</sup> Milagros. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia, España: Publicacions de la Universitat.

Salvia Ribera, Anna. (2012). *Viaje al ciclo menstrual*. Barcelona, España: Montjor.

Thiébaud, Élise. (2018). *Esta es mi sangre: Pequeña historia de la(s) regla(s), de las que la tienen y de los que las marcan*. Gijón, España: Editorial Hoja de lata.

Valls-Llobet, Carme. (2006a). *Mujeres invisibles*. Barcelona, España: ediciones De-bolsillo

Valls-Llobet, Carme. (2006b). La menstruación: de la invisibilidad a la abolición. *Revista Duoda. Estudis de la Diferència sexual*, (9), 71-84.

Valls-Llobet, Carme. (2009). *Mujeres, salud y poder*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Villaverde Maza, Noemí. (2017). *Una antropóloga en la luna*. Madrid, España: Editorial Oberon





## REPRESENTACIONES DE GÉNERO EN NARRATIVAS HISTÓRICAS. ALGUNAS APORTACIONES A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

### GENDER REPRESENTATIONS ON HISTORICAL NARRATIVES. CONTRIBUTIONS TO HISTORY EDUCATION

**María Cantabrana Carassou**

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Buenos Aires),  
Instituto de Investigaciones de Ciencias Sociales de América Latina (IICSAL)  
mariacantabrana@gmail.com

**Resumen.** Los estudios que de diferentes maneras abordan la cuestión de género en el ámbito de la enseñanza de la historia han crecido en los últimos años. Aún parece mantenerse, sin embargo, una importante distancia entre estos y las producciones propias de la historiografía feminista o historiografía con perspectiva de género. La presente comunicación parte de la idea de que en el encuentro de estos dos conjuntos de aportaciones conceptuales — los de la historiografía vinculada a los estudios de género y aquellos propios de la didáctica de las ciencias sociales, concretamente de la enseñanza de la historia— se dibuja un campo de gran interés cuyas implicaciones pueden analizarse en al menos dos direcciones. Por un lado, concebir el concepto de género como una categoría de análisis histórico (sensu Joan Scott, 1986) profundiza en una didáctica de la historia de base historiográfica; por otro, entender las diferencias de género actuales como producto de normas culturales, diferencias de poder y estructuras legales y políticas construidas históricamente permite abordar la cuestión de cómo fomentar una ciudadanía crítica. Para ello, se presentarán algunas ideas exploratorias fruto de un trabajo de campo piloto realizado en Uruguay, en el que se indagó acerca de las representaciones de género presentes en las narrativas históricas sobredos momentos de cambio político.

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia, género, narrativas históricas nacionales, Uruguay

**Abstract:** Studies that in different ways approach gender issues in the field of History Education have grown in recent years. However, there still seems to be an important distance between them and Gender History. This paper explores the idea that in the meeting of these two sets of conceptual contributions - those of Gender History and History Education - a field of major interest is drawn, the implications of which can be analysed in at least two directions. On the one hand, conceiving gender as a *useful category of historical analysis* (*sensu* Joan Scott, 1986) promotes an historiographic-based History Education; on the other, understanding current gender differences as a product of cultural norms, power differences and historically constructed legal and political structures allows us to tackle the question of how to promote critical citizenship. To this end, some exploratory ideas will be presented as a result of a preliminary study carried out in Uruguay, in which gender representations present in historical narratives about two moments of political change were investigated.

**Key words:** History Education, gender, national master narratives, Uruguay

## Introducción

Sabemos que la historia escolar posee sus propias finalidades y métodos, vinculados, en última instancia, con su función de fábrica de ciudadanía. Desde este punto de vista, puede ser entendida como un reflejo de lo que cada sociedad decide definir como digno de ser recordado, por lo que se erige como un escaparate privilegiado para entender cuáles son las políticas del pasado concebidas desde las prioridades del presente. Numerosos estudios se han ocupado de esclarecer cómo ésta, junto con otras experiencias de aprendizaje formal e informal, determina la manera en la que los sujetos construyen narrativas históricas. En tanto que, como decimos, posee sus propias finalidades, el aprendizaje de la historia no consiste en una simple transposición de la investigación generada desde el ámbito académico; sino que es el producto de una serie de operaciones particulares de selección de contenidos históricos, formas de transmisión y de escritura. Por la propia naturaleza de sus objetivos, entonces, estos contenidos varían con el tiempo, en función de las diferentes necesidades de cada contexto social.

Desde hace unos años, son innegables los esfuerzos por incorporar algunos de los debates que, desde el feminismo, señalan al corazón de la disciplina: esos relatos históricos que concebíamos como universales solo representan a una parte de la población. Los resultados de la incorporación de estas nuevas preocupaciones son desiguales; y solo recientemente comienzan a integrar una categoría de análisis, la de género, que lleva produciendo transformaciones fundamentales en el campo historiográfico desde los años ochenta.

La investigación sobre educación, interdisciplinariamente y bebiendo de diferentes tradiciones, ha dado lugar a multitud de estudios sobre su naturaleza. Una parte importante de esta producción, sobre todo a partir de la década de los ochenta, se ha orientado a desentrañar las operaciones que hacen de la historia una disciplina académica y no un mero relato de acontecimientos pasados, con miras a desarrollar actividades de aprendizaje que las incorporen—son un ejemplo de ello los trabajos de Shemilt, Seixas o Wineburg—. Supusieron un cambio de paradigma en torno a cuál debía ser el rol de la enseñanza de la historia escolar; hasta ese momento fundamentada en la legitimación de los estados nacionales y en la consecuente reproducción de una conciencia ciudadana afín a esos objetivos. Estas investigaciones, por su parte, enuncian entre sus propósitos el fomento de una ciudadanía crítica en el marco de sociedades democráticas, a través del desarrollo del pensamiento y de la conciencia históricos.

Más recientemente, la irrupción de enfoques socioculturales ha puesto el foco no tanto en las habilidades individuales vinculadas con el razonamiento histórico como en el contexto social y cultural del pensamiento histórico. Desde ese lugar, las narrativas históricas son entendidas como herramientas culturales fundamentales, en las que las adscripciones identitarias juegan un rol elemental tanto en su creación como en su asimilación y negociación (Epstein, 2016). Dentro de ellas, las narrativas históricas de carácter nacional constituyen un campo específico, ante la evidencia de que la incorporación de los nuevos enfoques de enseñanza no supuso la desaparición de los objetivos de carácter nacional. Lejos de eso, en muchos países encontramos una convivencia difícil, contradictoria, entre los nuevos objetivos que, desde distintos puntos de vista, están orientados a desarrollar el pensamiento histórico y aquellos que responden a una clara vocación de construir identidades nacionales (Carretero, 2011).

Podemos afirmar así que la educación histórica sigue teniendo un carácter básicamente nacional en la mayoría de los países. En ese sentido, la inclusión del género y la sexualidad en los programas en los últimos años ha consistido en gran medida en la incorporación simbólica de grupos tradicionalmente marginados de las narrativas nacionales centradas en los cambios políticos y económicos (Crocco, 2018). Varias autoras constatan además que en el campo específico de los estudios sobre educación histórica la investigación sobre género ha sido tardía y mucho más limitada que aquella centrada en otros asuntos (Crocco, 2018; Levstick, 2009; Epstein, 2016).

Comenzábamos diciendo que la educación histórica no es una simple transposición de conocimientos académicos. Sin embargo, creemos que es de gran interés tomar en consideración el trabajo que desde hace décadas la historiografía de género lleva realizando en torno a dos temas que casi podemos calificar de fundacionales de esta corriente historiográfica: la irrupción de la categoría de género como una herramienta indispensable para el análisis histórico —frente a una historiografía hasta ese momento centrada en las mujeres— y la relación entre género y nación.

Como punto de partida, tomamos una serie de entrevistas realizadas en Uruguay en el marco de una investigación doctoral en curso. Forman parte de un estudio piloto pensado para obtener orientaciones a la hora de diseñar las hipótesis de partida y los instrumentos definitivos de la investigación; no deben ser por tanto tomadas como una muestra representativa, sino como una exploración que nos permite tantear algunas de las cuestiones teóricas que están en juego.

### **La libertad guiando al pueblo...¿uruguayo? Algunas exploraciones**

La configuración de un campo historiográfico es reciente en Uruguay; hasta mediados del siglo XX no se dieron las condiciones necesarias para viabilizar un ámbito específico de investigación y producción (Sansón, 2011). Como en tantos otros casos, su historiografía decimonónica no estuvo al margen de la intención explícita de contribuir a la construcción del Estado-nación. Esto no es, como decimos, exclusivo de este país, si bien es cierto que pese a la renovación historiográfica de las últimas décadas, y salvo importantes excepciones como la precursora *Historia de la Sensibilidad* de José Pedro Barrán, sigue estando lla-

mativamente centrada en la figura de su héroe de Independencia, José Gervasio Artigas. Algo parecido sucede con la historia en el ámbito escolar. Está bien estudiada (Caetano, 2000) la importancia de la institución escolar en la configuración nacional de este país sudamericano. Hoy, por supuesto, esta tradicional forma de entender la enseñanza de la historia ha dejado paso a nuevos enfoques y grandes transformaciones en los programas y manuales escolares, entre ellos la preocupación por incluir una perspectiva que favorezca la equidad de género. No obstante, y como venimos insistiendo, estos nuevos objetivos pasan a convivir con aquellos de carácter nacional, que no terminan de desaparecer.

Tomando en cuenta este contexto, se diseña un estudio piloto que, mediante la puesta en marcha de una serie de entrevistas semiestructuradas, pretende explorar cuáles son las representaciones de género en relación a dos conocidos momentos de cambio político/revolucionarios, uno internacional y otro nacional. Ambos episodios forman parte de los programas escolares. Para ello se realizaron entrevistas de aproximadamente una hora de duración a diez sujetos de entre 18 y 40 años, 5 hombres y 5 mujeres, sin formación terciaria específica en historia. Como disparador de las narrativas, se presentan dos imágenes previsiblemente reconocibles—ambas forman parte de manera habitual de los manuales—: la primera, la famosa *Libertad guiando al pueblo*, obra de Eugène Delacroix realizada el mismo año del evento que representa: La revolución de 1830, también conocida como Revolución de Julio o *Trois Glorieuses*. Protagoniza la escena la alegoría de la libertad, una figura femenina con el pecho descubierto y gorro frigio que sostiene la bandera francesa en una barricada. Diversos personajes masculinos completan el cuadro.

La segunda representa un episodio hoy considerado fundacional dentro del proceso de independencia uruguayo: *La batalla de Las Piedras* o *Rendición de Posadas*, inconclusa tras la muerte de su pintor, Juan Luis Blanes, en 1895. Se trata de una reconstrucción historicista de dicha batalla (1811), marcada por la victoria de las tropas de Artigas frente a las fuerzas realistas lideradas por el capitán José Posadas. Representa una escena multitudinaria, mayoritariamente masculina, en la que las pocas mujeres presentes aparecen en actitudes de cuidado de heridos.

Durante la entrevista se pide una descripción de las imágenes y un relato del momento histórico que representan. Una vez hecho, se indaga acerca de posi-

bles silenciamientos en las representaciones, si este es aceptado o cuestionado y se insiste en una descripción más pormenorizada del periodo desde un punto de vista de género; por ejemplo, ¿qué está representando la figura femenina de la primera imagen? ¿Por qué solo hay hombres en la segunda imagen?

Como decíamos en la introducción, no podemos sacar conclusiones generales a partir de los resultados de estas entrevistas; sin embargo, al menos dos elementos se repiten sistemáticamente en todas.

Es llamativo que, en primer lugar, las revoluciones y las guerras aparecen como conflictos protagonizados por hombres, en los que las mujeres son potenciales víctimas y nunca agentes. Es interesante recordar aquí que desde la historiografía francesa de las revoluciones se insiste en la idea de que en estos intensos momentos de cambio estructural las dinámicas de género se tambalean y mutan y, en lo concreto, las mujeres tienen un rol político muy activo.

En segundo lugar, incluso en los casos en los que los sujetos elaboran relatos históricos bastante completos, se desconoce cualquier otro punto de vista de sendos periodos más allá del exclusivamente masculino. Al hacer notar la ausencia de otras protagonistas, por ejemplo mujeres, aparece sin excepción una representación femenina esencialista basada en la realización de las labores de cuidado:

“Históricamente las mujeres tienen un papel secundario de servir, curar a los enfermos, hacer de comer[...]bueno, es imposible que me pueda poner en la cabeza de una persona de 1800...Siendo que se venía de una sociedad oscurantista, católica, donde las mujeres no tenían ningún rol...”

“Supongo que no hubo un Robespierre femenino, supongo que el rol femenino estuvo vinculado a salud y cuidado de enfermos, etc.”

“Creo que en una gesta tan heroica como la Revolución Francesa tiene más efecto representar esto que representar el papel de las mujeres en tiendas de campaña atendiendo a heridos y a enfermos”

“Creo que si hubiera una representación de mujeres sería como víctimas, que muchas veces es el papel que se le da, pienso en este tipo de conflictos y en las guerras, en el que el papel de las mujeres es de botín de guerra”

“Creo que la ausencia de representaciones de las mujeres se debe al propio desplazamiento del rol de las mujeres”

“Me imagino a las mujeres en la independencia castigadas llevando el hogar...no es un trabajo tan fácil como parece, tuvieron también un rol importante, pero nunca me hablaron de eso”

## **Dos aportaciones desde la historiografía de género**

### ***De historia de las mujeres a historia de género: La importancia de la categoría “género” para el análisis histórico***

Inscrita en la búsqueda de categorías analíticas útiles para estudiar históricamente a los grupos marginados, esta evolución es en gran parte fruto del proceso de autorreflexión al que se sometió la historia social, derivado en un cambio de sensibilidad interdisciplinar. Bebiendo de las tradiciones cercanas al marxismo británico (E.P. Thompson, Eric Hobsbawm)—que rechazan el determinismo económico más ortodoxo—, incorpora el análisis cultural, además de las lecturas de la historia social feminista sobre el posestructuralismo francés, Foucault y los estudios culturales británicos (Burguera, 2006). La historia de género no puede entenderse sin la obra de Joan Scott *A Useful Category of Historical Analysis* (1986). No puede decirse a estas alturas, a más de treinta años de su publicación, que sea novedosa; sin embargo, lo que la autora propone está lejos de agotarse y es especialmente pertinente para el caso que presentábamos en el apartado anterior. Según su premisa teórica, Scott niega que las mujeres sean un sujeto natural, universal y ahistórico, como hasta ese momento venía reforzando cierto tipo de historia de las mujeres. Como bien explica Miguel Ángel Cabrera:

En efecto, durante largo tiempo, la historia de las mujeres ha estado movida por el propósito de rescatar a las mujeres de la invisibilidad histórica [...] Este tipo de historia tiene la tendencia, sin embargo, según Scott, a operar con una noción esencialista de mujer, es decir, a concebir y tratar a las mujeres como sujetos fijos y atemporales. Las mujeres del pasado, dice, tienden a ser tomadas “como nosotras”, como si existiera una “identidad [femenina] por encima del tiempo”. Y ello a pesar de que, a la vez, esa recuperación de las mujeres del pasado ponía de manifiesto que existían numerosas diferencias que debían ser reconocidas y explicadas. De modo que la “especificidad y la diversidad” de la evidencia histórica entraba en contradicción

con la noción uniforme y a-histórica de mujer (Scott, 1997, pp. 109-112, en Cabrera, 2006, p. 235).

La categoría de género ya se usaba antes de que la tomara Scott, pero es a través de su propuesta cuando empieza a ser entendida como un elemento fundamental en la construcción y legitimación de las relaciones sociales en el análisis histórico. Esto supuso un verdadero desplazamiento de la atención de la historiografía hacia los procesos de construcción de la diferencia sexual, a concederle mayor relevancia a lo cultural y a entender la historia política de una forma novedosa. Los planteamientos de la historia de género consiguieron difuminar la tradicional línea que separaba la política formal de la informal; cuestionaron la forma de entender la formación de la identidad y la acción social, y dentro de esto, contribuyeron a historizar los conceptos asociados a la historia social y a las categorías históricas que generan identidad, como la clase y la ciudadanía. El género se constituía así como una variable clave, aunque no la única, en la articulación social que atraviesa e interrelaciona aspectos tan diversos como la identidad sexual, la procedencia social y la construcción de la ciudadanía y de la esfera pública (Aguado, 2005). En su propia formulación, no puede por lo tanto concebirse al margen de su intersección con otras categorías como la raza o la clase (Crenshaw, 1989), aunque por razones de espacio solo nos hayamos centrado en ella suscribiendo las palabras de Kathleen Canning (2006): “the use of gender as analytical tool does not per se connote a primacy of gender relative to other forms of inequality, such as race, class or ethnicity; rather it suggests the inextricable links between gender and other social identities and categories of difference”.

### ***Las narrativas históricas nacionales y sus otras***

Es difícil pensar la construcción de un relato sobre la identidad nacional sin el establecimiento de un Otro. Resulta crucial acudir al origen de la enseñanza de la historia en las escuelas en vínculo con el surgimiento del Estado liberal, que encuentra en esta institución una herramienta fundamental de construcción y cristalización de estas identidades. Y a su vez, la estandarización de la educación que comienza en el siglo XIX es resultado del advenimiento de la Modernidad en el siglo XVIII, que trae aparejada la interiorización de la idea de nación. La comprensión acerca de cómo la Modernidad construye esa otredad,



en la que la enseñanza de la historia participa activamente, hunde sus raíces en el proceso de industrialización y urbanización. Este hecho es importante para comprender quiénes quedaron excluidos/as del discurso identitario y qué pervivencias tiene hoy esta exclusión.

Desde el ámbito de la enseñanza de la historia, el estudio de las narrativas históricas nacionales constituye un campo de investigación fructífero, estrechamente vinculado con lo que se ha venido conceptualizando como narrativas históricas maestras o *master narratives*—aquellas estructuras narrativas que subyacen a los cambios específicos de contenidos históricos—. Las narrativas maestras no son exclusivas del ámbito educativo, y de hecho los estudios de Wertsch desde la psicología cultural son una referencia obligada para entender cómo se construyen desde el contexto social en un sentido amplio. Carretero y Bermúdez (2012) han identificado seis elementos característicos de este tipo de narrativas:

- a) El establecimiento de la nación como un sujeto histórico preexistente y eterno.
- b) La presencia de un proceso de identificación con el sujeto histórico y su unidad política.
- c) La existencia de héroes nacionales presentados como figuras morales.
- d) La selección de un esquema general que proporciona coherencia a la forma en que se utiliza el concepto de nación en toda la narración —como por ejemplo la búsqueda de la libertad o la defensa de los intereses nacionales—.
- e) La legitimación moral de las acciones de la nación y de los ciudadanos.
- f) La existencia de un territorio que es entendido como natural y atemporal, perteneciente desde siempre a la nación.

Por su parte, y en relación con lo que nos ocupa, la nación y su carácter susceptible de ser analizado desde la categoría de género ha sido uno de los grandes temas de la historia preocupada por esta perspectiva. En palabras de Chris Lorenz:

Following Butler, the fundamentally gendered and ambiguous nature of representations of the nation has become an important topic of gender history. While the nation as a place of origin and source of being is often represented in female terms —from ‘Mother Russia’ to ‘la patrie’ in France —the nation as

an active subject is simultaneously represented in male terms —as a ‘band of brothers’ or ‘Founding Fathers’. The trope of the ‘rape of the nation’ is also heavily and ambiguously gendered; in war the female nation is threatened by foreign men. When men are asked to ‘sacrifice’ themselves in war for the nation they are actually asked to protect their women and children. Like ethnicity, nationhood is thus represented on the model of the family. So the relationship between warfare and nation-building has also been analysed from a gender perspective. The equation of the bearing of arms with masculinity and citizenship in any case explains the less than full inclusion of women in many nations, as is manifested by their late and often incomplete admission to full citizenship rights. (Lorenz, 2008, p. 46)

Xavier Andreu Miralles (2017) explica cómo en la década de los 80 Benedict Anderson y —de nuevo— Joan Scott se convirtieron en referentes de una historia cultural de las naciones y del género que partía del carácter discursivo de las identidades. En 1989 Nira Yuval-Davis y Floya Anthias plantean la primera propuesta sistemática, hoy ya clásica de la historiografía de género, de estudio de la relación entre género y nación. En ella, el nacionalismo se situaba como una de las principales fuerzas vertebradoras de las relaciones de poder entre hombres y mujeres (Miralles, 2017).

## **Conclusiones**

Podemos pensar, entonces, que en un sistema de retroalimentación mutua, no es posible la construcción historiográfica de la nación sin la inclusión del análisis de género y que, al mismo tiempo, esa propia exclusión del relato nacional de los sujetos no hegemónicos impide la plena inclusión en la ciudadanía de los *otros* y *otras* de la nación. La incorporación de la categoría de género como herramienta de análisis puede ser una manera de habilitar, en el marco de la educación histórica, procesos de investigación acerca de los orígenes históricos de las desigualdades sociales que permitan elaborar narraciones más complejas e incluyentes sobre el pasado. Sin embargo, es necesario preguntarse hasta qué punto es esto posible mientras sigan predominando las narrativas nacionales y el tipo de relato que las caracteriza.

## Bibliografía

- Aguado, A. (2005). Las relaciones de género y la nueva historia social. Identidad social y prácticas culturales. En Manuel Ortiz Heras (Ed.), *Memoria e historia del franquismo. V Encuentro de investigadores del franquismo*(pp. 159-164). Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- Burguera, M. (2006). La influencia de Joan Scott en la historia contemporánea de España: Historia social, género y giro lingüístico. En Cristina Borderías (Ed.), *Joan Scott y las políticas de la historia*(pp. 179-213). Barcelona: Icaria.
- Cabrera, M. A. (2006). Lenguaje, experiencia e identidad. La contribución de Joan Scott a la renovación teórica de los estudios históricos. En Cristina Borderías (ed.), *Joan Scott y las políticas de la historia*(pp. 233-259). Barcelona: Icaria.
- Caetano, G. (dir.) (2000). *Los uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)*. Montevideo: Taurus.
- Carretero, M. (2011) *Constructing patriotism. Teaching of history and memories in global worlds*. Charlotte, CT: Information Age Publishing.
- Carretero, M. y Bermudez, A. (2012). Constructing Histories. En J. Valsiner (Ed.), *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 525-546). Oxford: Oxford University Press.
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
- Crocco, M. S. (2018). Gender and sexuality in history education. En S. A. Metzger y L. M. Harris, L. M. (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*(pp. 335-365). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Epstein, T. (2016). The relationship between narrative construction and identity in History Education: implications for teaching and learning. *Educar em Revista*, (60), 161-170.

- Levstik, L. (2009). What educational research says about teaching and learning women's history. En C. Berkin, M. Crocco, y B. Winslow (Eds.), *Clio in the classroom: A guide for teaching U.S. women's history* (pp. 281–295). New York, NY: Oxford University Press.
- Lorenz, C. (2008). Representations of identity: Ethnicity, race, class, gender and religion. An introduction to conceptual history. En S. Berger y C. Lorenz (Eds.), *The contested nation: Ethnicity, Class, Religion and Gender in National Histories* (pp. 24–59), Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Miralles, X. A. (2017). El género de las naciones. Un balance y cuatro propuestas. *Ayer*, (106), 21–46.
- Sansón, T. (2011). Proceso de configuración del campo historiográfico uruguayo. *História da historiografia*, (6), 123–141. Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *American Historical Review*, 91(5), 1053–1075. doi:10.1086/ahr/91.5.1053.

## **TROBEM DONES AVANÇADES I/O REBELS A L'EDAT MODERNA?**

### **¿ENCONTRAMOS MUJERES AVANZADAS Y/O REBELDES EN LA EDAD MODERNA?**

#### **DO WE FIND ADVANCED AND / OR REBELS WOMEN IN THE MODERN AGE?**

**Sebastiana Bote Rebollo**

Institut Terra Roja

sbote@xtec.cat

#### **Resumen**

El diseño de esta unidad, dirigida a alumnos de 3º de ESO, de la asignatura de Ciencias Sociales, trata de repasar la posición de la mujer durante la Edad Moderna en Cataluña para concienciar al alumnado y dar una visión no sesgada de la historia, romper con los estereotipos y cambiar la visión que el adolescente tiene sobre esta época, así como la aceptación errónea del papel sumiso de las féminas dentro de la sociedad catalana.

La metodología empleada será activa, ya que se trata de incentivar la motivación, la concienciación y el interés de los discípulos involucrándolos en su propio proceso de aprendizaje. Se trabajará el uso integral de las lenguas (TIL) y las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con la elaboración de actividades significativas. También se tendrá en cuenta la inclusión y los diferentes ritmos de aprendizaje y habilidades que encontramos dentro del aula ordinaria. Teniendo siempre como objetivo final que los alumnos sean competentes, capaces de realizar conexiones y lleguen a ser unos ciudadanos responsables, solidarios y justos.

En esta unidad, se pretende que el alumnado encuentre ejemplos de rebeldía femenina ante la desigualdad de género, sepa defender su posición con argumentos razonados y utilice un lenguaje no sexista.

**Palabras clave:** Estereotipos, desigualdad de género, rebeldía, metodología activa, competencias e inclusión.

## **Abstract**

The design related to this activity, aims to Social Sciences 3rd year of ESO students, tries to review the women attitude during the Modern Age in Catalonia, to they raise awareness, and give an unbiased view about the history, breaking stereotypes and changing the teenagers point of view that they have about this age, as well as the erroneous acceptance of the submissive females role within Catalan society.

The methodology used will be active, to encourage the motivation, the awareness and the pupils interest by involving them in their own learning process. The integral use of languages (TIL) and Information and Communication Technologies (ICT) will be worked from significant activities. It will also take into account the inclusion and the different learning rhythms and skills that we find within the ordinary classroom. The final objective will always be that students are competent, able to make connections and become responsible, supportive and fair citizens.

The objective related to this unit, is that students find female rebellion examples be against the sexual inequality, they know how to defend their position with reasoned arguments and using a non-sexist language.

**Key words:** stereotypes, gender inequality, rebellion, active methodology, skills and inclusion.

## **La mujer invisible**

Aunque existen algunos estudios sobre la historia de la mujer desde los años 70, todos tienen su origen fuera de nuestras fronteras, la historiografía feminista llegará tarde a nuestro país, reivindicando su lugar en la historia, proyectando una mujer con un papel activo y muy variado. Así encontramos a una mujer agente movilizador de la historia, la heroína, la reivindicadora, la luchadora y no simplemente la educadora y la cuidadora, que aunque siendo roles muy importante no son los únicos en los que debe ocuparse.

“Si verdaderamente se desea una historia renovadora, integradora y no sexista; es necesario no sólo realizar trabajos sectoriales o específicos de una determinada acción de las mujeres, sino sobre todo, transformar el propio méto-

do del conocimiento, buscando nuevas metodologías y nuevos puntos de vista con los cuales encarar el pasado. Se impone para ello una búsqueda de fuentes complementarias que permitan analizar globalmente el discurrir de las vidas de las mujeres y que no nos den una visión parcial o sesgada de ciertos comportamientos femeninos". (Norba 8-9, p. 161).

Ragnatele di Raporté, cuando habla de la complejidad de actividades que desarrolla la mujer en la historia, introduce el término de "*telaraña de las relaciones*", para explicar un mundo no unidimensional, sino más complejo donde la mujer tiene su propio sistema de valores y comportamiento distante al encomendado por una sociedad rígida que la encorseta y la asfixia.

Comprobamos qué al adentrarnos en la historia, la mujer participó activamente en la formación de una sociedad preindustrial que la necesitaba para su ulterior desarrollo, siendo el engranaje perfecto para dotar a la maquinaria capitalista de una hábil mano de obra "sumisa y resignada" que cumplía fielmente con horarios hartos dilatados. Una imagen que cambiaría a lo largo del tiempo, fomentando una mujer involucrada socialmente, reivindicativa y con ganas de cambiar su entorno en aras a una vida mejor para sus descendientes.

La mujer invisible no es únicamente la mujer sumisa que lleva a cabo el papel que la sociedad le tiene encomendado, sino que se refiere a aquella que por su género no será mencionada en los libros de historia donde suelen designarse a los personajes ilustres.

Considero que mi obligación como historiadora, tal como señaló Judith Halberstam, no es denunciar injusticias, sino no conformarnos con el silencio y la invisibilidad, saliendo a buscar a las mujeres allí donde estuvieron en el pasado, lo cual no significa en cualquier parte, sino donde verdaderamente pesaron en términos de identidad social, actividad y competitividad cultural.

### ***Los diferentes roles de la mujer a lo largo de la historia***

Si ahondamos en la historiografía, encontramos mujeres sobresalientes en el campo de la cultura, la ciencia y las artes.



Fuente: elaboración propia. Composición con la imagen de Sofonisba (artista), A. Bonni (pirata), Santa Teresa de Jesús (religiosa) e Isabel la Católica (reina).

En el campo de la cultura, encontramos los primeros pasos de mujeres que supieron utilizar los vacíos legales o pequeños subterfugios para engrandecer su cultura y a la vez enmascararla. Participaban en academias y tertulias literarias, pero ni Santa Teresa, ni Lucrecia Cornaro Piscopi, ni Laura Bassi pudieron romper con los obstáculos que les representaba su sexo. Por el simple hecho de haber nacido mujer, tenían vedado éste y otros campos, a no ser que vinieran de la mano de un hombre con suficiente carisma como para adentrarse en este mundo, aunque fuese desde la periferia. Con la excepción de Teresa de Jesús, que sí ejerció una verdadera influencia intelectual al crear un modelo de autobiografía femenina, su defensa del discernimiento femenino a la hora de comprender los evangelios y de distinguir la verdadera espiritualidad de la falsa, así como de su autoridad para difundir el mensaje evangélico, aunque fuera dentro de los muros de un convento, no solo era coherente, sino perfectamente acorde con las inquietudes de su tiempo. La escritora espiritual más disidente de todas ellas, Sor Juana Inés de la Cruz, no dudó en mezclar elementos sacros y profanos en su obra “En Respuesta a Sor Filotea de la Cruz”, que constituyó un verdadero desafío a los prejuicios de su época.

Otro caso que puede ilustrarnos es el de Isabel Ortiz, en el que se evidencia la negación de la palabra pública a las mujeres (Baranda, 2005 91-120). Esta vecina de Guadalajara intentó imprimir un compendio de doctrina cristiana, que previamente había hecho circular con éxito por la ciudad, este hecho le costó un proceso inquisitorial por atreverse a publicar siendo mujer.

Aunque sí podemos hablar de un terreno vedado a las féminas, este sería el de la teología y la interpretación de las Sagradas Escrituras.

Josefa Amar y Borbón resultó ser una mujer comprometida, que defendió públicamente que “la razón no tenía sexo” y se propuso demostrarlo. Persona



ilustrada, gozó de cierta autoridad debido a su formación y a sus amistades intelectuales, que le permitieron llegar a ser la primera mujer en asistir a la Biblioteca Pública de Zaragoza y en ser admitida y pronunciar un discurso en la Sociedad Económica Aragonesa. Sin embargo, esos logros no hubieran sido posibles sin las enseñanzas de Rafael Casalbón, bibliotecario y de Antonio Berdejo, conocedor de las lenguas clásicas.

En el terreno de la ciencia, merecen un lugar destacado, Oliva Sabuco de Nantes (1562-1588), filósofa y médica española. Mary Montagu, la inglesa que descubrió la vacuna contra la viruela y vivió entre 1689-1762. Emile du Chatelet, matemática y física francesa (1706-1749), que promociona los descubrimientos de Newton.

En el mundo de las artes, Sofonisba Anguissola —pintora renacentista de Cremona que trabajó en la Corte de Felipe II— sería uno de los muchos ejemplos que podemos esgrimir. En 1559 fue invitada a la Corte de Felipe II —a través del duque de Alba— y se trasladó a Madrid, donde ejerció de dama de compañía de la reina Isabel de Valois y continuó realizando sus apreciados retratos. Contradiciendo las costumbres de la época, Anguissola permaneció soltera hasta 1571, cuando el propio rey, preocupado por esa inaceptable condición, se afanó por buscarle un marido de su agrado, Fabrizio de Moncada. Esta artista actuó contra las normas sociales de la época por su profesión y por su casamiento tardío.

“Sofonisba les dio a todas las artistas que van a venir después el paraguas protector y un espejo donde mirarse. Ella se convierte en modelo de respetabilidad. Las pintoras ya no son meras artesanas que se baten el cobre en la calle con todo lo que significaba eso de vida dudosa para una mujer”, asegura Leticia Ruiz, conservadora del Museo del Prado.

La experiencia nos demuestra que mientras las mujeres cuelgan habitualmente de las paredes de los museos, pocas son las que firman los cuadros porque han sido silenciadas o sus obras atribuidas a los hombres.

Sin embargo, los documentos que han llegado a nuestro poder demuestran que la mujer cultivó el género epistolar, como se constata en la correspondencia de la mujer de Lluís de Requesens i de Zúñiga, Jerónima de Gralla, de finales del siglo XVI, o de la madre o la hermana del primero, Hipólita Roís de Liori y Estefanía de Requesens y libros contables como el Libro de la Sra. Maria Oller y Claresvalls, viuda de Francesc Oller, mercader, que abraza los años 1655-1659.

A partir de estos ejemplos, se genera interés para que los alumnos investiguen y puedan aportar ejemplos de figuras femeninas de esta época que destaquen por ir contra las normas establecidas por una sociedad patriarcal. Más tarde, éstos ampliarán su investigación a la comunidad autónoma a la que pertenecen (Cataluña) donde podrán encontrar algunas biografías interesantes al respecto. Por último, se les propone que comparen el papel de la mujer en esta época y en la actual para comprobar si ha obtenido visibilidad.

Los alumnos deben ser críticos y darse cuenta que la historia de la mujer todavía no está incorporada al currículum de ciencias sociales, y su tratamiento es escaso y puntual, ya que sólo se acuerdan de ella en la celebración del día de la mujer trabajadora. Para posteriormente caer en el olvido.

### ***Educación feminista: una transformación social***

Se trata de visibilizar el papel que ha tenido la escuela en la reproducción de las injusticias y las desigualdades, el carácter androcéntrico del currículum educativo, la todavía persistente utilización de materiales estereotipados y el uso diferencial de algunos espacios.

Mar Venegas, en su artículo “Coeducar las Relaciones Afectivo Sexuales para Promover la Igualdad Sexual y de Género y la Justicia Social”, reflexiona sobre cuestiones destacadas en la relación entre escuela e igualdad de género, planteando los avances alcanzados históricamente y evidenciando cómo, a partir de la LOMCE, determinadas posiciones políticas más conservadoras apuestan y protegen la escuela segregadora, haciéndonos retroceder a una situación demonónica explícitamente desigualitaria. Cuando la escuela del s. XXI debe ser inclusiva e igualitaria en todos los sentidos.

A través del análisis de la paradoja de la identidad femenina, las fronteras del género y sus consecuencias sobre la agencia en el seno del feminismo, Paloma Curiese, en su artículo “Por una Escuela Inclusiva. Las Fronteras del Género”, propone una ampliación del concepto de educación inclusiva con el objetivo de dar un paso más a la hora de hablar de una educación realmente equitativa, crítica y democrática.

En el artículo “Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas”, Carme García-Yeste, Regina Gairal y Oriol Ríos también enfatizan la necesidad de dar voz a aquellas mujeres

que tradicionalmente han sido silenciadas de las luchas feministas a favor de la igualdad. Algo que me propongo desde el aula.

Pienso que el Instituto es un espacio propicio para trabajar temáticas sobre roles y estereotipos de género y la Ley de Inclusión invita a construir espacios escolares más tolerantes, diversos e integradores. Para ello, es indispensable promover el respeto, la tolerancia y dar más importancia a la diversidad vista como algo positivo y enriquecedor. Debemos empoderarnos del “reconocimiento de la diversidad de puntos de vista en la perspectiva de la educación para la comprensión” (Hernández, 1990: 41). De esta manera, es posible plantear la formación crítica e integral de los adolescentes.

Sin embargo, para llevar a buen puerto esta meta, el primero que debe repensar su práctica docente es el profesor, el cual debe evitar el lenguaje sexista en el ámbito tanto personal como profesional, dar ejemplo al discípulo y cambiar los malos usos sociales incrustados en nuestro día a día como algo normal.

### ***Contextualización de la Unidad***

Esta unidad didáctica tiene lugar en el nivel educativo de 3º de la ESO, en la asignatura de Ciencias Sociales, aunque también es indispensable un trabajo conjunto con la materia de Cultura y valores.

En el plano legislativo debemos citar: 1) La LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) expresa en su Título Preliminar, Cap. 1, art. 1 como uno de los principios y fines de la educación “El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” y en el art. 2 “...el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas”; y 2) La Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres, en su art. 21 sobre coeducación “1. La Administración educativa, para hacer efectivo el principio de coeducación y fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres que establecen los artículos 2.1.m y 43.1.d de la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación, ha de incorporar la coeducación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo e introducirla en la programa-

ción educativa y currículos de todos los niveles, a efectos de favorecer el desarrollo de las personas al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, garantizar una orientación académica y profesional libre de sesgos sexistas y androcéntricos y evitar toda discriminación asociada al sexo. Asimismo, debe promover la investigación en materia de coeducación y velar por su inclusión en los currículums, libros de texto y materiales educativos”.

Al plantear esta unidad hemos de tener en cuenta que la educación no sexista debe basarse en los principios de:

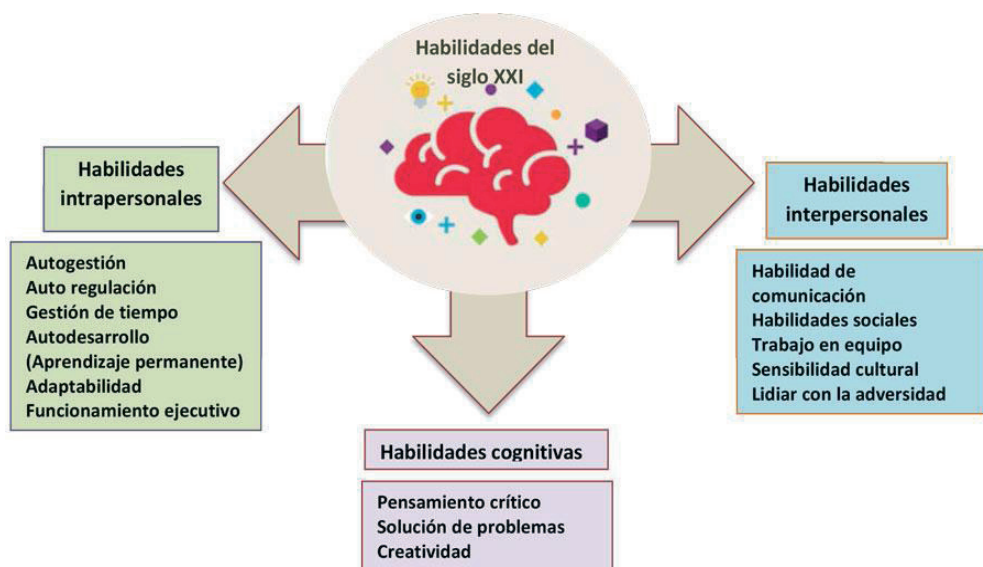
- 1) Visibilidad– que desea mostrar las diferencias entre sexos, para facilitar el reconocimiento de las desigualdades y discriminaciones producidas por éstas. Se debe visibilizar a las mujeres que, en este caso, aportaron conocimiento pese a las situaciones adversas por su condición de género.
- 2) Transversalidad– Los principios de igualdad entre hombres y mujeres deben estar presentes en el conjunto de acciones que se realicen en los centros educativos.
- 3) Inclusión– Las medidas y actuaciones pedagógicas deben dirigirse al conjunto de la comunidad educativa. La educación en igualdad requiere una intervención en ambos sexos con el fin de corregir las desigualdades producidas por los papeles tradicionales. (BOJA, 2005, nº 227).

La coeducación debe suponer un planteamiento y replanteamiento de la totalidad de los elementos implicados en el proceso de enseñanza–aprendizaje: desde las finalidades globales a los objetivos más específicos; desde las competencias básicas al diseño de unidades didácticas; desde la organización del centro a las relaciones personales con el conjunto de la comunidad educativa; desde las orientaciones metodológicas generales al planteamiento de actividades concretas; etc.

### ***Propuesta educativa***

La propuesta pretende: 1) estimular al alumno, hacerle empático y responsable del mundo en el que habita. Porque “enseñar es estimular la imaginación de los estudiantes en cuanto al tipo de mundo en que quieren vivir, la clase de personas que querrían ser y qué les supondría alcanzar el máximo potencial como seres humanos. Al mismo tiempo, la enseñanza implica el incremento del interés del estudiante por comprender el mundo en el que realmente vive, la clase de per-

sona que son y las fuerzas que les impiden alcanzar su máximo potencial como seres humanos. Por lo tanto, la enseñanza eficaz capacita al estudiante para ser crítico, imaginativo y apreciativo”. (Lipman, 2005, p.19); 2) aprender de las experiencias de aprendizaje tanto de los otros como de nosotros mismos; 3) fomentar la enseñanza del maestro mediante las técnicas de observación y revisión de lo aprendido; 4) realizar un modelado activo-constructivo en el que se facilite el diálogo; 5) repensar las consecuencias de nuestros actos; 6) disponer de un entorno que predisponga al intercambio de conocimientos y experiencias y 7) empoderar a nuestros alumnos para que adquieran seguridad y su trabajo sea valorado.



Fuente: Habilidades del siglo XXI, de acuerdo con lo propuesto por el National Research Council y la National Academy of Sciences (elaboración propia con base en lo descrito por Kyllonen, 2012). UNAM.

### ***Metodología***

Con esta unidad didáctica se trata de posibilitar el desarrollo de las inteligencias múltiples, sus habilidades y sus destrezas, para evitar el pensamiento tradicional estereotipado que relegó a la mujer a un segundo plano y la hizo espectadora pasiva de una historia que también le pertenecía.

Se presenta una pedagogía flexible, que insiste en el diálogo como medio educativo, y que comparte con Vigotsky, una educación personalizada, en la que se parte de la diferencia de ritmos de aprendizaje, en función de las características del alumnado y donde se valora el trabajo cooperativo.

Los alumnos tienen dos partes diferenciadas en su aprendizaje: 1) la búsqueda y selección de fuentes que son parte de su investigación y 2) la maduración de las ideas que se han ido conformando en el pensamiento para entablar un diálogo o debate argumentativo.

En la primera parte, a partir de una pregunta de investigación como la que da nombre a esta comunicación, los alumnos en grupos heterogéneos de máximo cuatro componentes con rol diferenciado e intercambiable a medida que avancen en su proceso de aprendizaje, buscarán y seleccionarán información para corroborar la hipótesis de partida, que da valor y visibilidad a una mujer que lucha por ser tratada como una igual, tanto jurídica como socialmente a lo largo de la historia.

Para estimular el interés del alumnado y crear empatía, se parte de unas lecturas sobre el tema y de los refranes de la época que ensalzan a la mujer callada frente a la habladora. Sin embargo, durante la Edad Moderna, la mujer encuentra en el lenguaje, y en ciertas formas de discurso, un espacio de participación en la vida popular que queda desacreditado por estereotipos que relacionan el uso del lenguaje por parte de la mujer con vicios socialmente condenados. El mucho hablar se presentará como anticipador de conflictos o de vicios de conducta, como la pereza y la lujuria: “De mujer parlera, ningún bien se espera. La mujer habladora, duelos tiene donde mora. Quien tiene mujer parlera, y castillo en la frontera, y viña en carrera, nunca le faltará guerra. La moza parlera nunca acaba la tarea. Mujer parlera, ruin hilandera...”. (Horozco, 1599).

Estos refranes evidencian cómo se ejerce el control social del lenguaje femenino y cuáles son las consecuencias que el no ajustarse a las conductas sociales prescritas pueden tener para la reputación sexual de la mujer.

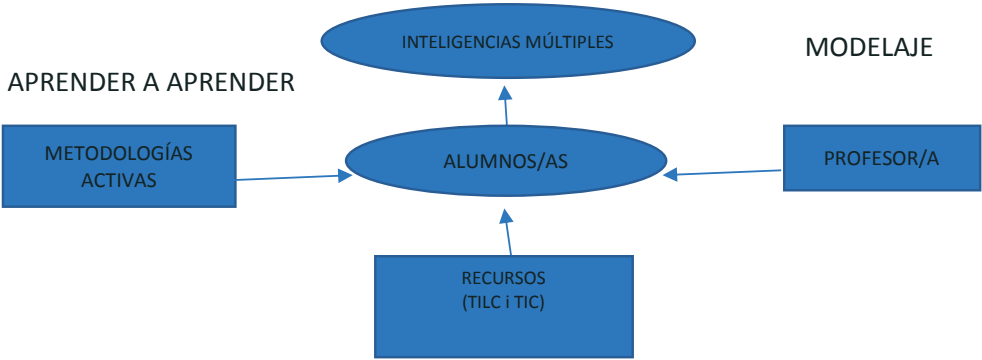
Los refranes y proverbios de los siglos XVI y XVII incorporan todo un repertorio que incide y reincide en estos presupuestos: «a la mujer se le considera por naturaleza parlanchina, incapaz de hablar sobre temas sustanciales, de cumplir su palabra y de guardar un secreto, y, también, se le acusa de embaucadora y manipuladora» (Mitkova, 2007: 91).

De lo cual deben concluir que los estereotipos negativos y la desconfianza en las féminas que se vislumbra en los refranes deben entenderse como un acto de defensa frente a la erosión de una estructura patriarcal consolidada desde hace años.

El alumno tiene que encontrar argumentos sustentados en pruebas de la investigación contra las afirmaciones anteriores para convertirse en unos ciudadanos que sepan valorar y vivir la igualdad sin prejuicios. Así como, han de ser capaces de reescribir los cuentos infantiles tradicionales que tienen un marcado lenguaje sexista y una distinción de roles muy marcadas y que deben ser extirpados en una sociedad que pretende tener una educación en valores.

A lo largo de las sesiones, no más de ocho para evitar caer en la reiteración, los alumnos deberán realizar un diario de aprendizaje. Al finalizar la primera parte del trabajo de búsqueda y selección de fuentes, cada uno de los equipos formados dispondrá de un panel para reseguir y estructurar el hilo argumentativo que utilizará. Debemos tener en cuenta que los alumnos buscarán argumentos tanto a favor como en contra para favorecer el ponerse en el lugar del otro, valorando todas las aportaciones y consensuando las más democráticas y justas. Uno de los alumnos será el responsable de levantar un acta de la última sesión donde se expliciten los acuerdos.

Al finalizar el alumno debe realizar un póster donde quede reflejado todo lo aprendido y la demostración de que existieron mujeres que intentaron cambiar la sociedad que les rodeaba.



Fuente: elaboración propia (2019)

**Evaluación**

La evaluación tiene que ser un instrumento que ayude tanto a los alumnos en su proceso de aprendizaje, como a los profesores para la orientación del grado de consecución cognitivo adquirido por los discípulos. Se trata de un instrumento de regulación que permite subsanar las deficiencias del aprendizaje, dar

apoyos para salvar los obstáculos y permitir saber el grado de compromiso que adquiere el alumno en su propia gestión de autoaprendizaje. De esta manera, se trata de reinsertar en el sistema educativo al alumnado y evitar el fracaso escolar que existía con métodos más memorísticos y competitivos.

El error es fundamental para regular el aprendizaje, conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su rectificación. Pero también lo es el autoevaluarse, ya que es necesario que los alumnos se apropien: de los objetivos, estrategias y de las acciones aplicables para dar respuesta a todas las tareas encomendadas por el docente.

Se ha perseverado en los instrumentos de recogida de información para que sean variados y dinámicos. Así como, fomentar la autonomía del alumno teniendo en cuenta la competencia personal de aprender a aprender y utilizar las TIC con métodos innovadores.

Se utilizan rúbricas para calificar las tareas encomendadas a los alumnos de forma individual o grupal. La rúbrica, es una tabla de doble entrada donde se describen criterios y niveles de calidad de cierta tarea, objetivo, o competencia en general, de complejidad alta. Son unas guías de puntuación usadas en la evaluación del trabajo del alumnado que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar el *feedback*, permitiendo así la autoevaluación y la coevaluación.

Esta tabla de doble entrada ofrece una evaluación detallada de qué indicador o criterio ha superado cada alumno y en qué grado, con lo que permite ser una herramienta tanto evaluativa como de aprendizaje. Es una herramienta que permite al alumnado conocer lo que se espera de él en cada tarea actividad y en qué grado.

Entre las características más destacadas de las rúbricas podemos mencionar las siguientes: 1) Facilitan la evaluación de desempeños del alumnado en las áreas del currículo y en el desarrollo de las competencias clave; 2) Tienen como punto de partida los estándares de aprendizaje evaluable del currículo; 3) Establecen una gradación —niveles de desempeño— de la calidad del cumplimiento de los estándares que contribuyen al desarrollo de competencias del alumnado a través de tareas; 4) Deben ser coherentes con los objetivos educativos planteados en el currículo y 5) Deben adaptarse al nivel de desarrollo del alumnado.



En la unidad didáctica se utilizan los siguientes tipos de evaluación: 1) Formativa —explicación del profesor—; 2) Formadora —proceso de formación que realiza el alumno—; 3) Calificadora —la calificación tiene que ser cualitativa y al finalizar la unidad o una secuencia— y 4) Coevaluación —llevada a cabo conjuntamente por el/la profesor/a y el alumno para que este se dé cuenta de los errores cometidos y poder subsanarlos—. Esta última siempre se expresa de forma positiva como AS —logro suficiente—, AN —logro notable— y AE —logro excelente—. Dejando siempre estrategias al alumno para que pueda adquirir la competencia a final de etapa.

El concepto de competencia es difícil de definir, pero se puede resumir como la capacidad de actuar eficazmente en situaciones diversas, complejas e imprevisibles. Se fundamenta en conocimientos, pero también en valores, habilidades, experiencia... (Eurydice, 2002). Evaluar competencias comporta comprobar si se saben aplicar saberes bien diversos para interpretar y tomar decisiones con relación a situaciones contextualizadas, distintas de las trabajadas en clase.

Las competencias básicas del ámbito de cultura y valores que se trabajarán serán: a) *Dimensión personal*: la CB1 “Actuar con autonomía en la toma de decisiones y ser responsables de los propios actos”, CB3 “Cuestionarse y usar la argumentación para superar los prejuicios y para consolidar el pensamiento propio”; b) *Dimensión interpersonal*: CB6 “Aplicar el diálogo y ejercitar todas las habilidades que comporta, especialmente para la solución de conflictos interpersonales y para propiciar la cultura de la paz”.

En cuanto a las competencias transversales: 1) ámbito personal y social se trabajarán las siguientes competencias: a) *Dimensión de autoconocimiento*: CB1 Tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal y; b) *Dimensión de participación*: CB4 Participar en el aula, en el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable. 2) *Ámbito digital* se trabajarán las siguientes competencias: a) *Dimensión del tratamiento de la información y organización de los entornos de trabajo y aprendizaje*: CB4 Buscar, contrastar y seleccionar información digital adecuada para el trabajo a realizar considerando diversas fuentes y medios digitales; b) *Dimensión de comunicación interpersonal y de colaboración*: CB8 Realizar actividades en grupo utilizando herramientas y entornos virtuales de trabajo colaborativo.

Las competencias escogidas deben ser pensadas por el docente que diseña la unidad y consensuadas con el departamento de ciencias sociales, con el objetivo de que los alumnos hayan superado todas las competencias al finalizar la etapa. Para ello, es básico elaborar una tabla donde consten las competencias y el nivel en el cual se trabajan.

En cuanto al análisis de los resultados de la actividad, es importante aplicar criterios de evaluación explícitos, que deberían ser comunicados y consensuados antes de realizarla. Es interesante distinguir entre los criterios de realización y los criterios de resultados:

- Los criterios de realización se refieren a los aspectos u operaciones que se espera que el alumnado aplique al realizar una determinada tarea, ya sea al explicar un hecho, definir un concepto, resolver un problema... Pueden coincidir con los aspectos analizados en una red sistémica o con operaciones explicitadas en la base de orientación. (Primera parte de la unidad didáctica).
- Los criterios de resultados permiten comprobar la calidad o efectividad de las acciones realizadas, es decir, si son pertinentes, completas, precisas, originales, concisas, si están bien escritas o, en general, bien comunicadas... (Segunda parte de la unidad didáctica).

### ***Conclusión***

A lo largo de la comunicación se ha dejado patente que la enseñanza informal cooperativa ofrece beneficios a los alumnos, que se encuentran cómodos con esta manera de trabajar, pero para que exista este tipo de aprendizaje no basta trabajar en grupos pequeños, sino que es necesario que exista una interdependencia positiva entre sus componentes, que pasarán de grupos a equipos bien conformados, con unos objetivos claros, una enseñanza de competencias sociales, un modelaje constante de la actividad realizada, un producto final y una evaluación cualitativa individual y grupal.

También se ha constatado que la motivación o empatía juega un papel primordial al incentivar el interés del alumnado, al fomentar el hecho de que el éxito de cada uno está ligado al de los demás, que existe un fomento de la creatividad y un apoyo del esfuerzo de su autoaprendizaje.

Por otra parte, el profesor debe aprender a trabajar en equipo para exportar esta manera de hacer a sus discípulos, tratar la diversidad del aula y ofrecer

a sus alumnos estrategias para superar las tareas encomendadas. El docente responsable valorará el progreso del alumno partiendo de una evaluación inicial individualizada que le permitirá comprobar su evolución integral.

En cuanto a las actividades que forman parte de la unidad deben ser muy variadas y de distinto formato, pero sobre todo tienen que ser significativas y transferibles a la vida cotidiana, valoradas positivamente, en las que el alumno tiene un papel activo, aprende de sus errores y tiene tiempo para reflexionar sobre las preguntas.

Por último, debemos perseverar para que la coeducación sea una realidad dentro del currículum de ciencias sociales, ya que hasta ahora los conocimientos que lo conforman ponen en evidencia la falta de referencia de las mujeres en la cultura y en la historia, la falta de atención a los aspectos culturales que son de interés especialmente femenino y las continuas afirmaciones sobre las mujeres, basadas en prejuicios y estereotipos que han pervivido a lo largo de la historia. Teniendo en cuenta que para erradicar una situación injusta, primero se debe ser consciente de su existencia, podemos anticipar que el cambio a una perspectiva histórica más coherente con la realidad de sus agentes está en vías de solución. Por ahora, solo disponemos de actos independientes y pequeñas intrusiones en este campo para subsanar esta anomalía. A partir de aquí, la legislación educativa lo debe incorporar para hacer de esta situación una normalidad.

## **Referencias bibliográficas**

- Acuerdo de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. BOJA nº 227. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 21 de noviembre de 2005.
- Baranda, N. (2005). *Cortejo a lo prohibido. Lectoras y escritoras en la España moderna*. Madrid: Editorial Arco Libros.
- Curiese, P. (2017). Por una escuela inclusiva Las fronteras del género. Madrid. REIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 6(2), 63-79. Doi:10.15366/riejs2017.6.2004
- García-Yeste, C., Gairal, R. y Río, O. (2017). Empoderamiento e inclusión social de mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógi-

cas. Tarragona. REIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 6(2), 97-111. Doi:10.15366/riejs2017.6.2017

Hernández Alonso, J.L. (1990). El teatro universal de proverbios, de Sebastián de Horozco. En D. Noguera (Ed.), *Congreso Internacional de Hispanistas del siglo de Oro*: Vol. 1. (pp. 113-122). Universidad de Salamanca.

Lipman, M. (2005). *Filosofía en la escuela: la práctica de pensar en las aulas*. Barcelona: Editorial Graó.

Mitkova, A. (2007). Estereotipos del habla femenina en el refranero español. *Paremia*, 16, 89-97.

## **LES DONES A LA PREHISTÒRIA. TRENCANT ESTEREOTIPS DES DEL CAMP D'APRENENTATGE DE LA NOGUERA.**

## **LAS MUJERES EN LA PREHISTORIA. ROMPIENDO ESTEREOTIPOS DESDE EL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LA NOGUERA.**

## **WOMEN IN PREHISTORY. BREAKING STEREOTYPES FROM THE FIELD OF LEARNING OF THE NOGUERA.**

**Antoni Bardavio Novi, Sònia Mañé Orozco, Xavier Tort Bisbal.**

Camp d'Aprenentatge la Noguera. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

abardavi@xtec.cat

### **Resum**

En els currículums d'Educació Primària i d'Educació Secundària Obligatòria del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, trobem competències a assolir per l'alumnat, vinculades directament a la perspectiva de gènere.

El Camp d'Aprenentatge de la Noguera és un Servei Educatiu del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya que es troba a la localitat de Sant Llorenç de Montgai (Noguera, Lleida). L'eix vertebrador de les activitats didàctiques que es proposen als centres educatius que sol·liciten realitzar estades giren al voltant de la prehistòria, l'arqueologia i el patrimoni, tenint com a mètode didàctic la investigació guiada a partir de l'observació i anàlisi de fonts materials.

El Camp d'Aprenentatge de la Noguera té una especial sensibilitat cap a la imatge que de manera habitual verbalitza l'alumnat quan es treballen les seves idees prèvies, en relació al paper de les dones a la prehistòria. Existeix una argumentació recurrent fonamentada en estereotips basats en percepcions del present marcades fortament per percepcions masculistes sobre la divisió sexual del treball i la major importància de les activitats realitzades per homes.

No és casual aquesta realitat, diversos estudis han confirmat l'escassa presència de les dones en els llibres d'història i, per tant, també en la prehistòria. I quan apareixen, sempre ho fan en segon terme i realitzant activitats considerades poc productives o, fins i tot, en situacions estàtiques.

Davant d'això, els docents del Camp d'Aprenentatge de la Noguera (des d'aquest moment CdA de la Noguera) han anat dissenyant una sèrie d'estratègies orientades a capgirar aquestes percepcions prèvies de l'alumnat, promovent-ne la reflexió i posant-les en qüestió.

**Paraules clau:** arqueologia de gènere, didàctica de la Història, camps d'aprenentatge.

### **Resumen.**

En los currículos de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, encontramos competencias a conseguir por el alumnado, vinculadas directamente a la perspectiva de género.

El Campo de Aprendizaje de la Noguera es un Servicio Educativo del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya que se encuentra en la localidad de Sant Llorenç de Montgai (Noguera, Lleida). El eje vertebrador de las actividades didácticas que se proponen a los centros educativos que solicitan realizar estancias giran alrededor de la prehistoria, la arqueología i el patrimonio, teniendo como método didáctico la investigación guiada a partir de la observación y análisis de fuentes materiales.

El Campo de Aprendizaje de la Noguera tiene una especial sensibilidad hacia la imagen que de manera habitual verbaliza el alumnado cuando se trabajan sus ideas previas, con relación al papel de las mujeres en la prehistoria. Existe una argumentación recurrente fundamentada en estereotipos basados en percepciones del presente marcadas fuertemente por percepciones machistas sobre la división sexual del trabajo y la mayor importancia de les actividades realizadas por hombres.

No es casual esta realidad, diversos estudios han confirmado la escasa presencia de las mujeres en los libros de historia y, por lo tanto, también en la prehistoria. I cuando aparecen, siempre lo hacen en segundo término y realizando actividades consideradas poco productivas o, incluso, en situaciones estáticas.

Ante esto, los docentes del CdA han ido diseñando una serie de estrategias orientadas a revertir estas percepciones previas del alumnado, promoviendo la reflexión y el cuestionamiento de éstas.

**Palabras clave:** arqueología de género, didáctica de la Historia, campos de aprendizaje.

### **Abstract.**

In the curricula of Primary Education and Compulsory Secondary Education of the Department of Education of the Generalitat of Catalonia, we find competences to be achieved by students, directly linked to the gender perspective.

The Noguera Learning Field is an Educational Service from the Department of Education of the Generalitat de Catalunya located in the town of Sant Llorenç de Montgai (Noguera, Lleida). The backbone of the didactic activities that are proposed at the educational centers that request stays revolve around prehistory, archeology and heritage, with a guided research based on observation and analysis as a didactic method of material sources.

The Noguera Learning Field has a special sensitivity towards the image that habitually verbalizes the students when their previous ideas work, in relation to the role of women in prehistory. There is a recurring argument based on stereotypes based on perceptions of the present strongly marked by sexist perceptions about the sexual division of labor and the greater importance of activities performed by men.

It is not casual this reality, several studies have confirmed the scarce presence of do-ones in the history books and, therefore, also in prehistory. And when they appear, they always do it in the background and perform activities considered to be unproductive or even in static situations.

In view of this, teachers of the NLF have designed a series of strategies aimed at reversing these previous perceptions of students, promoting reflection and questioning about them.

**Key words:** Gender archeology, didactics of History, fields of learning.

### **Les dones a la prehistòria en l'ensenyament. Els llibres de text.**

Si donem una ullada als currículums que regeixen actualment l'educació a Catalunya, en la competència bàsica 12 de la dimensió ciutadana de l'àmbit de coneixement del medi d'educació primària *Participar en la vida col·lectiva a partir de valors democràtics, per millorar la convivència i per afavorir un entorn més just i solidari,*

defineix en els continguts clau, la necessitat de crear en l'alumnat una actitud proactiva front els estereotips, prejudicis i desigualtats vers les dones, entre altres col·lectius. Així mateix, la competència bàsica 13, en la dimensió ciutadana de l'àmbit social d'educació secundària obligatòria, explicita *Pronunciar-se i comprometre's en la defensa de la justícia, la llibertat i la igualtat entre homes i dones*, definint en els continguts clau la necessitat d'aprofundir en el paper de les dones en la Història.

Malgrat això, existeix encara avui en dia una estreta relació entre la conceptualització del passat i les opcions ideològiques aplicades al present. En aquest sentit, la transmissió d'unes categories històriques determinades han conformat fins ara una Història en què les dones —com altres grups no dominants— no tan sols han estat absents en un sentit merament quantitatiu, sinó que ha ignorat el relat de la seva experiència històrica. És per això que una redefinició dels rols masculins i femenins ha de tenir com a factor bàsic la reelaboració del discurs de la història des d'altres visions que haurien de reflectir-se en els continguts de l'ensenyament de les ciències socials. En diferents anàlisis de llibres de text de diverses editorials (Bardavio, González i Ruiz, 1991/Peñalver R, 2003/Pérez C, Gargallo B, 2008), s'ha percebut una associació d'imatges amb activitats concretes amb clares adscripcions en relació al gènere de les persones representades.

Aquesta divisió, està fonamentada òbviament amb una jerarquia predeterminada per la qual les activitats masculines són més importants que no pas les femenines, obviant que per a la majoria d'elles no hi ha dades en la investigació arqueològica que permetin associar-les exclusivament a homes o dones.

Per exemple, poden llegir-se textos que reforcen un model de societats caçadores recol·lectores superat per la investigació fa anys, en què l'home caçador i proveïdor juga el paper més destacat, mentre que les dones es limiten a les tasques de reproducció biològica. Vegis en aquest cas moltes interpretacions sobre les anomenades Venus paleolítiques, o d'algunes pintures rupestres paradigmàtiques com són les del Cogul, amb la coneguda representació d'un grup de dones, avui en dia posades en qüestió des de l'arqueologia de gènere (Martínez C., 2016a), que encara són presents en els textos escolars quan es parla de prehistòria. Això demostra que als llibres de text no ens trobem només amb l'oblit del paper i perspectiva històrica de les dones, sinó que a més s'assumeixen de forma acrítica continguts que la investigació especialitzada ha rebutjat fa temps, sigui per ignorància o a una voluntat implícita de transmetre certs



esquemes d'explicació històrica, donada la incidència que encara avui dia tenen en els manuals d'història a l'ensenyament els tòpics i les visions interessades de la història, més devastadores de la convivència del que ens pensem.

Llegir un llibre de text d'Història de primària o secundària és veure desfilir tot sovint un munt de tòpics masclistes basats en la valoració de la força, de la violència, de la virilitat, de l'heroisme, de l'ordre jeràrquic, de les conductes que porten al suïcidi abans de cedir, a la capacitat per sotmetre a altres per la força, de la perícia per destruir i matar,... És una història sense dones, és una història exclusivament masculina. Sota una òptica androcèntrica, només seran considerades importants aquelles gestes femenines que s'assemblin a aquelles que vanaglorien als homes. El menyspreu total cap a la dona és, doncs, una característica habitual encara avui dia en llibres de text pretesament educatius (Moreno, 1993).

Tot això encara perviu, malgrat la publicació al BOE de la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, que en el seu capítol II, *Acción para la igualdad*, en l'article 24 apartat 2b, assenyala que les administracions educatives, en l'àmbit de les seves respectives competències, promouran l'eliminació i el rebuig dels comportaments i continguts sexistes i estereotips que suposin discriminació entre homes i dones, amb especial consideració a això en els llibres de text i materials educatius. I en l'apartat 2f del mateix capítol, assenyala que les diferents administracions educatives, vetllaran per l'establiment de mesures educatives destinades al reconeixement i ensenyament del paper de les dones en la Història. Arran aquestes disposicions legals, diverses editorials de llibres de text enuncien explícitament modificar els textos, de forma coherent amb aquests principis. El resultat, tot sovint, s'ha reduït a un cert maquillatge en les idees preconcebudes, i no tant a una reformulació conceptual decidida. De fet, dotze anys després d'aprovar-se la *Ley de igualdad*, la majoria de les editorials segueixen incomplint aquesta norma sense que això comporti conseqüències. Hi ha hagut avenços, però escassos, lents i desiguals.

### **Activitats femenines a la prehistòria. Període paleolític.**

Encara hi ha una àmplia percepció que en les societats caçadores i recol·lectores del paleolític el paper predominant era dels homes. En els models suggerits tot sovint per comprendre l'organització social del paleolític, els prejudicis han aflorat en els investigadors homes, blancs i europeus, que han analitzat les socie-

tats del passat prehistòric des d'una perspectiva masculina, blanca i eurocèntrica. D'aquesta manera, les nocions i normes de la vida moderna s'han extrapolat d'una manera presentista, a humans prehistòrics extingits, dividint convencionalment les activitats d'ambdós sexes: ells anaven a caçar i protegien les seves famílies; elles recol·lectaven vegetals i s'ocupaven de les cries. Aquesta suposició porta implícita que ells eren actius i mòbils, traslladant-se a grans distàncies perseguint les seves preses, mentre que elles es quedaven a l'espera, passives i sedentàries, en un entorn físic limitat. Els investigadors Stiner i Kuhn (2006), de la Universitat d'Arizona, van realitzar un minuciós estudi de nombrosos ossos fòssils de *Homo neanderthalensis*, detectant que aquests ossos presentaven cicatrius resultants de fractures produïdes per la duresa de les condicions de vida que tenien. Després de metòdiques observacions, van arribar a la conclusió que no hi havia diferències en la morfologia ni en el patró de les cicatrius trobades en homes i dones. Van interpretar aquest fet assumint que aquest similitud només podia atribuir-se a que les ferides òssies tenien un origen semblant i que, per tant, probablement dones i homes neandertals portaven vides similars i realitzaven treballs anàlegs. Això portaria a que el ranci model femení de submissió, passivitat i dependència, està ensorrant-se aparatosament. (Martínez, 2016).

Des de la investigació s'assegura que les societats paleolítiques eren més igualitàries que la nostra societat actual pel que respecta al repartiment de les tasques entre homes i dones. En realitat, molts autors argumenten que la igualtat entre sexes podia ser un avantatge evolutiu per a les primeres societats humanes, ja que hauria fomentat xarxes socials més àmplies i una cooperació més estreta entre individus, fins i tot no relacionats, que permetria compartir innovacions. Aquest plantejament està fonamentat tant en les troballes en jaciments paleolítics, com en observacions qualitatives de base etnoarqueològica de diverses societats contemporànies. Per exemple, a algunes poblacions localitzades a Filipines, les dones estan involucrades en la caça i la recol·lecció de la mel i en general els homes i les dones aporten un nombre similar de calories al campament, a més, els homes són actius en l'atenció a la infància (Devlin, 2015). De ben segur les societats que es desenvolupen entorn a la natura i viuen en contacte directe amb ella, actuen de manera més igualitària. Dones i homes per tant del paleolític, van formar grups de persones que van ajuntar-se per obtenir una millor qualitat de vida, que van compartir esforços i recursos per sobreviure.

Així mateix, l'any 2018 va presentar-se a la Universitat de Saragossa una exposició que, amb el nom de *Evolución en clave de género*, qüestionava la interpretació convencional de l'evolució humana que relega a la dona a un paper secundari. En aquesta exposició s'assegurava que a la prehistòria, les dones no només realitzaven tasques de reproducció i manteniment, a què tradicionalment se les ha vinculat, sinó que participaven en treballs fora de l'àmbit domèstic. Així mateix, es defensava el fet que no existeixen evidències científiques que contrastin el tòpic que atribuïa als homes la fabricació d'eines de pedra, per tant aquesta visió tradicional és només una interpretació que dona lloc a un clar biaix de gènere. La visió alternativa que s'hi oferia afirmava que a l'hora d'assegurar la subsistència tot el grup col·laborava; la cacera, la pesca i la recol·lecció eren tasques coordinades de tots els elements d'un grup humà (Salguero, 2018).

### **Activitats femenines a la prehistòria. Període Neolític.**

Amb la pràctica agrícola i ramadera del neolític, quan van començar-se a acumular recursos per primera vegada, va sorgir un desequilibri, tant en el referent amb la divisió social, com sexual del treball i del control de l'excedent per part dels homes. I amb això l'assentament de les bases de la dominació masculina.

En aquestes societats, el treball femení ha estat predominantment relacionat amb les activitats de manteniment. Amb aquest terme es denominen les activitats relacionades amb el sosteniment i el benestar dels membres d'un grup social. És habitual en el discurs didàctic de la prehistòria, la invisibilitat del paper de les activitats de manteniment i, per extensió, de la importància de l'experiència femenina en la dinàmica social, fent palesa una ocultació sistemàtica de la seva significació històrica.

Les activitats de manteniment a què ens referim, són les que regien la composició de les unitats domèstiques. En la seva organització i en el seu desenvolupament es trobaven implicades tant les tasques necessàries, com les relacions socials que regien la distribució dels treballs entre els membres de la comunitat.

L'alumnat que realitza una activitat de recerca històrica a partir de l'anàlisi de fonts materials es troba davant les relíquies d'un passat humà, no davant aquell mateix passat. Els espais, els objectes, representen testimonis que l'alumnat pot aprofitar per aprofundir en la seva comprensió del que "va ser", elaborant hipòtesi.

**Taula 1. En relació a les escales d'estudi, podem apropar-nos a les activitats de manteniment de la prehistòria, interpretant els següents aspectes:**

	<b>Assentaments</b>	<b>Habitatges</b>	<b>Objectes</b>
<b>Alimentació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Instruments i dispositius (forns, sitges) relacionats amb el processament d'aliments.</li> <li>· Reconstrucció de les formes de preparació dels aliments.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Determinació i caracterització de les àrees de processament d'aliments.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Funció i tecnologia associada amb els atuells domèstics (contenidors d'aigua, cistells, molins, olles, escudelles de consum individual, ...).</li> </ul>
<b>Aixopluc</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tècniques constructives, tipus d'edificacions i d'infraestructures domèstiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Condicions de confortabilitat dels habitatges (protecció contra el fred (cura del foc), la calor i el vent, etc).</li> <li>· Determinació de les àrees i les condicions de descans a l'interior dels habitatges.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Funció i tecnologia associada a les eines i les matèries primeres que possibiliten la construcció d'habitatges i altres estructures.</li> </ul>
<b>Cura dels demés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Estructura demogràfica del grup a través de l'estudi de les restes humanes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Existència d'àrees de joc, reunió o segregació de segments de població.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Característiques dels artefactes que denoten processos d'aprenentatge compartits (tecnologia, formes, decoracions, etc).</li> <li>· Característiques d'objectes relacionats amb el joc i el lleure.</li> </ul>
<b>Higiene i salut</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Salubritat de les ubicacions dels assentaments.</li> <li>· Determinació de les àrees d'abocament de deixalles i de deposició dels morts.</li> <li>· Reconstrucció de dietes a partir de les restes biològiques.</li> <li>· Repertori patològic del grup a través de l'estudi de les restes humanes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Condicions de salubritat dels habitatges (protecció contra la humitat, relació amb àrees patògenes -abocadors, tallers metal·lúrgics, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Funció i tecnologies associades als instruments que faciliten la protecció contra les inclemències del temps (treball tèxtil, obtenció de pells i de cuir, cordilleria, etc).</li> </ul>
<b>Recursos didàctics</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Estudi del cos i de les seves patologies.</li> <li>· Estudis de planificació urbana.</li> <li>· Patrons fisiològics i culturals d'alimentació.</li> <li>· Patrons demogràfics.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Estudi de models arquitectònics i d'organització dels espais domèstics.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tècniques artesanals de manufactura.</li> <li>· Hàbits i tècniques culinàries.</li> <li>· Normes i formes de relacions intergrupals i intragrups.</li> </ul>

Font: extret de Bardavio i González (1996).

Actualment, un grup d'arqueòlogues de diferents universitats espanyoles donen una nova dimensió al paper femení en les societats primitives —transmissió de valors i coneixements. Es tracta d'un grup de treball d'investigació portat a terme per arqueòlogues de les universitats de Jaén, la Pompeu Fabra i l'Autònoma de Barcelona, la de Granada i el Museu de Prehistòria de València, que ha quedat plasmada en una pàgina web, que proporciona una renovada visió gràfica de la història centrada en les activitats i els coneixements de les dones. El projecte s'anomena *“Los trabajos de las mujeres y el lenguaje de los objetos: renovación de las reconstrucciones históricas y recuperación de la cultura material femenina como herramientas de transmisión de valores”*, i a partir d'ell s'ha creat la pàgina web <http://pastwomen.uab.cat>, que proporciona repertoris d'imatges, útils sens dubte en un apropament escolar a la prehistòria des d'una perspectiva de gènere.

### **El tractament del paper social de les dones a la prehistòria en el Camp d'Aprenentatge de la Noguera.**

Els docents del CdA de la Noguera tenen, des dels primers cursos d'existència del Camp, una especial sensibilitat vers l'arqueologia de gènere, tot intentant definir les activitats didàctiques sobre prehistòria des d'aquesta perspectiva. Tant és així, que l'estiu de l'any 2007, en una formació permanent específica que va fer-se per a mestres i professorat sobre l'apropament a la prehistòria des de les fonts materials, un dels mòduls que van treballar-se va tractar aquesta temàtica. Va ser especialment rellevant per a nosaltres l'exposició *Les dones a la prehistòria*, que va ser dissenyada l'any 2006 pel Museu de Prehistòria de València, i que comptava amb una guia didàctica especialment interessant (Soler i Alcántara, 2006). Així mateix, va elaborar-se un material de préstec per a alumnat de Cicle Mitjà d'Educació Primària que vam titular *Trencatòpics de la prehistòria*. Un dels estereotips treballats fa referència específicament del paper de les dones a la prehistòria, promovent superar punts de vista presentistes, excloents de les dones de les activitats “importants” de les societats prehistòriques, i proposant donar-les visibilitat.

El passat curs 2018/2019 però, en plena revisió curricular del projecte educatiu del CdA, va sorgir la necessitat de sistematitzar les eines de transposició

didàctica de les anàlisis i propostes de l'arqueologia feminista, a les activitats didàctiques proposades en el servei Educatiu.

Inicialment, va valorar-se la possibilitat d'oferir una proposta d'estada de 3 a 5 dies centrada en el paper de les dones a la prehistòria, de manera específica. De mica en mica, va anar abandonant-se aquesta idea. El que calia era que la proposta ordinària dirigida a alumnat d'educació infantil, educació primària i educació secundària, estigués impregnada de les idees i valors de la perspectiva de gènere.

El primer a tenir en compte és revisar el vocabulari que s'empra. Generalment, ens trobem amb un ús exclusiu del masculí per identificar els protagonistes de la història —de la prehistòria en el nostre cas. L'alternativa, sovint, ha estat una utilització feixuga del masculí i femení —caçadors i caçadores, pintores i pintors, nenes i nens, ...—, o la cerca permanent de genèrics amb la idea d'englobar a tots dos —humans, infants, .... Una possible solució passaria en la utilització, si no exclusiva si habitual, del femení. Per exemple, parlar de les troballes de les arqueòlogues o de les pintures que ens han deixat les dones de la prehistòria, mostra de manera natural l'existència i paper actiu de les dones en la investigació actual i en les societats del passat prehistòric.

La segona proposta passa per donar rellevància a les dones en activitats d'època paleolítica, on el registre arqueològic no permet assignar tasques específiques als uns o a les altres. Aquesta opció es desenvolupa en les activitats didàctiques següents:

- Pintar a la prehistòria (CI,CM i CS d'EP/ESO): en aquesta activitat s'incorporen al discurs educatiu, tant el resultat dels estudis científics de Dean Snow a les coves de la zona Cantàbrica amb mans pintades entre el 2009 i el 2012, que demostren l'autoria femenina d'aquestes activitats comunicativo-simbòliques (Hughes, 2013), com imatges que reforcin aquesta idea de força, que convidin a la reflexió per trencar amb dogmes preestablerts.
- Talla de sílex (CM i CS d'EP/ESO): aquesta activitat permet a l'alumnat percebre amb la pràctica com les noies són capaces d'elaborar eines tan bones, o més, que les dels seus companys. En l'elaboració d'eines de sílex és més important la tècnica que no pas la força.



**Il·lustració 1. Pintura realitzada per Arturo Asensio.**



Font: [www.arturoasensio.es](http://www.arturoasensio.es)

**Il·lustració 2. Activitat de pintura rupestre al CdA de la Noguera.**



Font: fotografia dels autors.

**Il·lustració 3. Activitat de talla al CdA de la Noguera.**



Font: fotografia dels autors.

- Viure la prehistòria amb Pic i Puc (Segon cicle d'EI): aquesta activitat té com a suport principal un conte gegant —en format de mural mut— especialment dissenyat per l'equip docent del CdA de la Noguera on, en les

imatges que recreen un grup humà del paleolític superior, s'hi veuen el mateix nombre d'homes i de dones, tots en actituds actives, desenvolupant de manera igual aquelles activitats on la investigació no distingeix divisió sexual del treball.

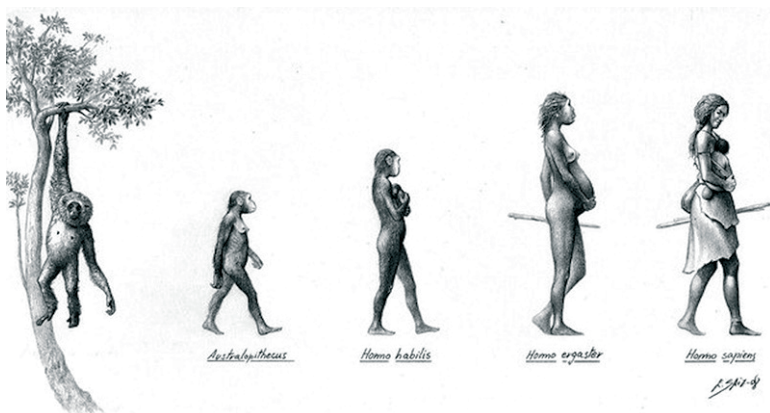
**Il·lustració 4. Representació de dones pintant dins la cova.**



Font: Frederic Letamendi (autor).

- Evolució humana (CM i CS d'EP/ESO): en aquesta activitat s'han seleccionat imatges que mostren tant dones com homes en diferents estadis evolutius de l'espècie.

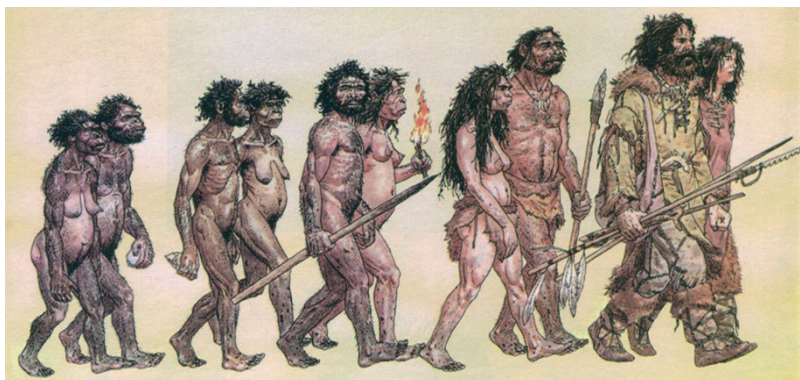
**Il·lustració 5. Evolució de les femelles humanes.**



Font: Diario de Burgos 15 de febrero 2015. Recuperat de <https://www.diariodeburgos.es/noticia/z6ba0ba91-c644-acb6-6a03794aeaca4baa/20150215/ubu/hara/visible/papel/mujer/evolucion/humana>



**Il·lustració 6. Esquema evolutiu de l'espècie humana amb homes i dones.**



Font: Hernández, 1995.

- Caçar a la prehistòria (CI, CM i CS d'EP/ESO): aquesta activitat, basada en l'ús de l'arc i la fletxa i el propulsor, està acompanyada d'imatges de dones de societats caçadores-recol·lectores contemporànies caçant —paral·lels etno-arqueològics— i de pintures rupestres amb personatges amb cos femení, en escenes de cacera. Així mateix, i especialment amb grups de cicle superior de primària i de primer d'ESO, l'objectiu és triar qui tingui més habilitat en la cacera del grup escolar que ens visita. L'habilitat, destresa i força de les nenes d'aquestes edats sol ser —per una qüestió de ritmes de creixença— més alta que els de molts dels seus companys, donant com a resultat grups plens de noies caçadores.

**Il·lustració 7. Dones caçadores Agta de Filipines.**



Font: Soler i Alcántara, 2006).

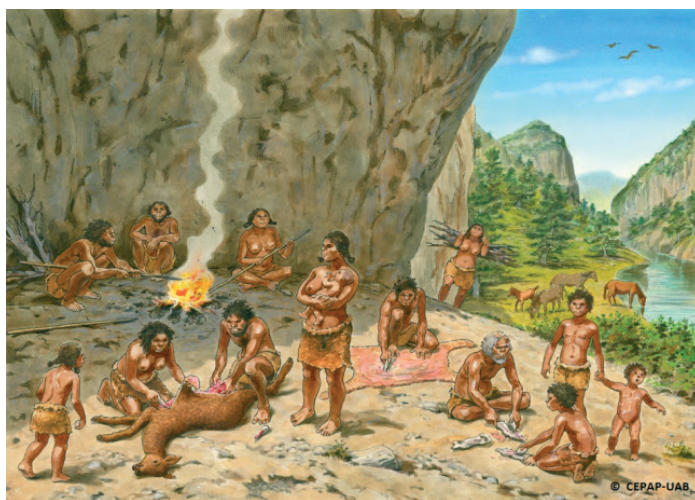
**Il·lustració 8. Activitat de tir amb arc i fletxa al CdA de la Noguera.**



Font: fotografia dels autors.

- Visita al jaciment de la Roca dels Bous (CI, CM i CS d'EP/ESO): aquest jaciment arqueològic és un habitatge estacional de grups neandertals de fa uns 50.000 anys. Per a comprendre millor com devia ser la seva utilització a la prehistòria, l'equip del CdA va dissenyar un dibuix on es va tenir en compte una proporció igual d'homes/nens i dones/nenes, on el primer pla era ocupat per una dona alletant un nadó, i on les dones i els homes realitzen tot tipus d'activitats, tals com la investigació arqueològica apunta.

**Il·lustració 9. Grup de neandertals a la Roca dels Bous.**



Font: CdA de la Noguera / CEPAP UAB.

La tercera proposta passa per donar rellevància a les activitats de manteniment en l'àmbit domèstic en les societats neolítiques. Aquesta es desenvolupa en el conjunt d'activitats agrupades sota l'epígraf de *Rotació d'activitats del neolític*:

- Elaboració d'atuells ceràmics (CI, CM i CS d'EP/ESO): en aquesta activitat es dona especial rellevància a l'alimentació del grup i a la cura d'infants i de gent gran i malalts.

**II·l·lustració 10. Activitat d'elaboració d'atuells ceràmics al CdA de la Noguera.**



Font: fotografia dels autors.

societats neolítiques com a pròpia de les dones (Criado, 2017). En el CdA de la Noguera, posem en valor la seva necessitat per a poder alimentar el grup, així com l'esforç i hores de treball que implicava la seva pràctica.

**II·l·lustració 10. Activitat d'elaboració d'atuells ceràmics al CdA de la Noguera.**



Font: fotografia dels autors.

- Mòlta de blat (CI, CM i CS d'EP/ESO): en diversos estudis vinculats a la paleoantropologia física, investigadors de les universitats de Cambridge i Viena —sota la direcció d'Alison Macintosh de la Universitat de Cambridge— han estudiat la morfologia i propietats òssies de desenes de dones que van viure i morir en comunitats neolítiques d'Europa central, s'assenyala aquesta activitat habitual en les societats neolítiques com a pròpia de les dones (Criado, 2017). En el CdA de la Noguera, posem en valor la seva necessitat per a poder alimentar el grup, així com l'esforç i hores de treball que implicava la seva pràctica.
- Elaboració de collars (CI, CM i CS d'EP/ESO): les joies de la prehistòria formen part del desenvolupament del pensament simbòlic i la vida en societat en els éssers humans. Ens parlen de l'agradar-se a un mateix i agradar als altres, aquelles i aquells amb qui s'havia de col·laborar i cooperar per sobreviure.

**Il·lustració 10. Activitat d'elaboració d'atuell de ceràmica al CdA de la Noguera.**



Font: fotografia dels autors.

## **Conclusions.**

Partint d'un context acadèmic encara sota domini masculí, ens trobem que, malgrat haver-hi absència de dades en el registre arqueològic, s'atribueixen certes activitats com la cacera, o inclús la pintura, exclusivament als homes. Això és possiblement degut a que la gran majoria de publicacions arqueològiques tenen com a objectiu principal l'anàlisi i l'estudi de les restes materials en relació a la reconstrucció de la funció i la tecnologia d'edificis, eines, tombes..., però amb poc anàlisi alternatiu d'usos i funcions socials. Per altra banda, percebem que la divulgació de les investigacions amb mirada de gènere, no ha acabat d'inci-

dir en els llibres de text, i molts docents transmeten al seu alumnat aquests estereotips de gènere que des del CdA de la Noguera tenim la voluntat de trencar. Per tant, ens hem proposat com a objectiu la reconstrucció del paper dels homes i de les dones, posant en valor de manera especial, el paper de la dona al llarg de la Prehistòria. Homes i dones cooperant per a sobreviure i tenir més qualitat de vida.

## **Referències bibliogràfiques**

- Bardavio A., González P., Ruiz M (1991). El model androcèntric als llibres d'Història d'EGB. Anàlisi i propostes. A *Actes del Segon Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials* (pp.56-67). Vic: Eumo Editorial.
- Bardavio A., González P. (1996). La vida quotidiana a la prehistòria. L'estudi de les activitats de manteniment. A *Balma. Didàctica de les Ciències Socials, Geografia i Història* número 6 ,18-27. Barcelona: Graó Ed.
- Criado M.A. (2017). Las mujeres protagonizaron la revolución agrària de la prehistòria. A *El País* 30 de novembre 2017. Recuperat de [https://elpais.com/elpais/2017/11/29/ciencia/1511969205\\_028548.html](https://elpais.com/elpais/2017/11/29/ciencia/1511969205_028548.html)



- Devlin H. (2015). Early men and women were equal, say scientist. A *The Guardian* (Thu 14 May 2015). Recuperat de <https://www.theguardian.com/science/2015/may/14/early-men-women-equal-scientists>
- Diario de Burgos 15 de febrero 2015. Recuperat de <https://www.diariodeburgos.es/noticia/z6ba0ba91-c644-acb6-6a03794aeaca4baa/20150215/ubu/hara/visible/papel/mujer/evolucion/humana>
- Hernández FX. (1995). *Ciències Socials. Història*. Barcelona: Graó Ed.
- Hughes V. (2013). Were the First Artists Mostly Women? Three-quarters of handprints in ancient cave art were left by women, study finds. A *National Geographic*, October 9, 2013. Recuperat de <https://www.nationalgeographic.com/news/2013/10/131008-women-handprints-oldest-neolithic-cave-art/>
- Kuhn S., Stiner M. (2006). What's a mother to do? A hypothesis about the division of labor and modern human origins. A *Current Anthropology* 47, nº6. Chicago: The University of Chicago Press.
- Martínez Pulido C. (2016a). Arqueología de género: una nueva lectura de las estatuillas paleolíticas. A *Mujeres ConCiencia*. Recuperat de <https://mujeresconciencia.com/2016/09/arqueologia-de-genero-una-nueva-lectura-de-las-estatuillas-paleoliticas/>
- Martínez Pulido C. (2016b). Un pasado que ilustra con perspectiva de género: el debate sobre la división sexual del Trabajo. A *Mujeres ConCiencia*. Recuperat de <https://mujeresconciencia.com/2016/10/17/pasado-ilustra-perspectiva-genero-debate-la-division-sexual-del-trabajo/>
- Moreno, M (1993). *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Peñalver R (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta la mitad*. Murcia: Instituto de la Mujer de la Región de Murcia.
- Pérez C, Gargallo B (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares, addenda a la ponència IV Lectura y género: leyendo la invisibilidad. A *XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Bellaterra: UAB.

Salguero M. (2018). La mujer también cazaba: una exposición rompe con el sesgo de género en la evolución humana. A *El Diario de Aragón* (23/02/2018). Recuperat de [https://www.eldiario.es/aragon/cazaba-exposicion-genero-evolucion-humana\\_0\\_743326114.html](https://www.eldiario.es/aragon/cazaba-exposicion-genero-evolucion-humana_0_743326114.html)

Soler B, Alcántara J.A (2006). *Les dones a la prehistòria. Guia didáctica*. València: Museu de Prehistòria de València.

# **LA REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES EN EL CINE Y EN EL CÓMIC DE PREHISTORIA<sup>45</sup>**

## **WOMEN REPRESENTATION ON FICTION FILMS AND COMIC ABOUT PREHISTORY**

**Paula Jardón Giner, Helena Rausell Guillot, Rafael Valls Montes**

Departament de Didàctica de les ciències experimentals i socials.

Universitat de València

Paula.jardon@uv.es

**Resumen.** El cine y el cómic de ficción muestran con imágenes las ideas que la sociedad actual transmite sobre el pasado prehistórico. Las narraciones que se elaboran en estos dos géneros artísticos son herederas de la cultura que se produce y reproduce.

Es importante desarrollar en la educación formal un pensamiento crítico que, profundizando en el conocimiento de expresiones culturales diversas, permita a los discentes ser capaces de reflexionar en cómo se construye socialmente la identidad de género. En los últimos años han surgido diversas propuestas para analizar la igualdad en el ámbito del cine como los test de Bechdel, Dottle y Koeze, Peirce o Landau .

A partir de estas propuestas y los criterios señalados en los análisis previos de cómic de prehistoria sobre el rol femenino y las narrativas asociadas, se ha diseñado y aplicado un modelo de análisis a las películas de ficción prehistórica. Los resultados ofrecen referentes para la acción coeducativa en los ámbitos formal e informal.

**Palabras clave:** Educomunicación, Cine y educación, Representaciones sociales, Prehistoria.

---

<sup>45</sup> Este trabajo ha sido realizado dentro del proyecto “Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes”, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (PGC2018-094491-B-C32).

**Abstract.** The cinema and the fiction comic show with images the ideas that today's society transmits about the prehistoric past. The narratives that are elaborated in these two artistic genres are heirs of the culture that is produced and reproduced.

It is important to develop a critical thinking in formal education that, deepening the knowledge of diverse cultural expressions, allows students to be able to reflect on how gender identity is socially constructed. In recent years, various proposals have emerged to analyze equality in the field of cinema. The Bechdel, Dottle and Koeze, Peirce or Landau tests are good examples.

Based on these proposals and the criteria indicated in the previous pre-comic book analysis on the female role and associated narratives, an analysis model has been designed and applied to prehistoric fiction films. The results provide references for coeducational action in the formal and informal fields.

**Key words:** Media literacy, Education and cinema, Social representation, Prehistory

## **1. Introducción**

La educación contempla como uno de sus fines el desarrollo de un pensamiento crítico frente a la realidad, haciendo posible conocer el mundo y las personas que lo habitan, comprendiendo los significados que se asocian a la vida. El estudio de las ciencias sociales y, en concreto de la historia, dota de contextos y herramientas para esta comprensión. La construcción de la identidad individual y colectiva y la comprensión de las relaciones sociales tiene lugar en interacción directa con otras personas, en la oscuridad de la sala de cine, pero también con la mirada fija en las nuevas pantallas, grandes y pequeñas.

En el ámbito escolar es necesario anclar cualquier enseñanza en los conocimientos previos del alumnado, que han sido adquiridos en el ámbito informal de la cultura de masas. Se trata en múltiples ocasiones de desaprender tópicos, prejuicios y simplificaciones de la realidad, para aprender la complejidad del mundo. En los últimos años se han multiplicado las investigaciones y publicaciones, necesarias para la coeducación, incluyendo planteamientos más teóricos y análisis (Valls, 2001) y propuestas para potenciar la presencia femenina en el currículum, en los libros de texto (Domínguez y Marina, 2015; López Na-



vajas, 2014) y en la formación del profesorado (Rausell y Talavera, 2019). En el ámbito de la educación informal en los museos y centros de investigación han surgido valiosas iniciativas (Jardón y Soler, 2019; Martínez Salanova, 2016).

Sin embargo, el acceso a producciones culturales de ficción (como el cómic y el cine) construyen imágenes del pasado que están fuertemente fijadas en las retinas y en las mentes, incluso en la construcción de la ciencia, como espejismos (Morin, 2001) y hechos asumidos como ciertos a los que Gramsci (1975) denomina sentido común (Jardón y Pérez, 2018). El inevitable “presentismo” que se produce en la creación literaria y cinematográfica se combina así con la imaginación, para crear escenarios posibles, que al ser coherentes con la visión actual del mundo, se consideran inmanentes. La incorporación de los actuales resultados de la investigación a la filmografía es relativamente rápida, no obstante los sesgos de género tardan más en diluirse al estar imbuidos en la propia narrativa.

La inferioridad femenina es una de estas ideas que se intenta justificar en el pasado más remoto con la afirmación de que “siempre ha sido así”. Lo mismo ocurre con la división sexual del trabajo, las tareas del cuidado de otros y de mantenimiento de la vida, que por otra parte son infravaloradas.

En el cine este reforzamiento de prejuicios ha sido señalado como creador de ideologías ya que provoca emociones y los estereotipos se relacionan con las emociones:

Los medios de comunicación tienen gran importancia. Consiguen provocar reacciones en las personas puesto que ofrecen visiones del mundo, movilizan deseos, influyen en las percepciones y en nuestras posiciones ante la realidad. Ayudan a construir la identidad personal y social. Esa visión socializadora los hace ser considerados como “pedagogías públicas”. Roxana Morduchowicz y colegas (2004) le conceden esa importancia al cine de manera específica (Núñez Domínguez y Troyano Rodríguez, 2011)

Las películas sobre la prehistoria, tanto como la creación literaria, beben de las narraciones e incluso de las imágenes en un círculo de reproducción cultural (Balló y Pérez, 1998), que facilitan la comprensión por el contexto. Ello no obsta para que supongan un lastre para una comprensión crítica de la complejidad y diversidad de las sociedades humanas y los diferentes roles femeninos antropológicamente documentados que en ellas se pudieran reconocer, e in-

vestigar, con otras miradas (Reig, 2018). En trabajos publicados previamente se ha comprobado que en el cine y el cómic se presentan dos estereotipos de mujeres: un modelo de mujer sometida por el hombre y el contrario; el de Lilith, la mujer salvaje, rebelde, a la que se han referido mitos de la antigüedad (Bonet y Pons, 2016; Jardón, Pérez y Soler, 2012).

La relevancia de este período histórico se fundamenta en que cuando un/a guionista o director/a de cine construye o adapta una narración de ficción prehistórica, elige aquellas características que se consideran propias de nuestra especie, pues se piensa en el origen de aquello que nos hace humanos. El público también lo entiende así, por lo que es especialmente discriminatorio reflejar solo actitudes de dominio, violencia e incluso degradación del sexo femenino pues con ello se justifican acciones y situaciones del presente como algo “natural”. No obstante existen ejemplos arqueológicos y etnológicos de lo contrario, como se esfuerzan en demostrar con gran rigor científico muchas investigadoras, de la asociación *Archaeology and Gender in Europe*. (<http://www.archaeology-gender-europe.org>)

Este trabajo se apoya en las investigaciones que se llevaron a cabo con motivo de dos exposiciones, “Prehistoria y Cine” y “Prehistoria y Cómic”, que proporcionaron material para la reflexión sobre las representaciones sociales de la prehistoria. Por ejemplo, constatamos la abundante presencia de la violencia contra las mujeres como contexto y no como texto. Se realiza un análisis siguiendo los criterios recientemente señalados por profesionales del ámbito del cómic y del cine y otros definidos concretamente para este trabajo. Se han analizado 34 películas, de entre las cerca de 100 producidas a lo largo de la historia del cine, que se sitúan en este período o aluden a la prehistoria.

## Objetivos

El objetivo principal es indagar, identificar y caracterizar los sesgos y estereotipos de género que se presentan en el cine ambientado en la prehistoria. Como objetivos secundarios se pretende también por un lado valorar la presencia o ausencia de información basada en el conocimiento científico arqueológico y antropológico. Por otro lado se trata de identificar la procedencia de tópicos y anacronismos presentes en la cinematografía. Todo ello con el fin de generar un conocimiento sobre las ideas previas de la población sobre la prehis-

toria que provienen de esta educación informal que se genera en la cultura de los *mass media*, que es necesario considerar en la educación formal.

### **Antecedentes y bases teóricas**

Una educación inclusiva del género femenino precisa de la inclusión de conocimiento sobre las mujeres en la historia de la humanidad, además del desarrollo de un pensamiento crítico respecto a las situaciones de desigualdad, discriminación y infravaloración de las contribuciones de las mujeres tanto en la esfera pública como en la privada que sin embargo han proporcionado garantías de supervivencia a la especie humana. La arqueología de género se desarrolla desde mediados del siglo XX, por lo que disponemos en la actualidad de innumerables evidencias científicas de la actividad femenina. La arqueología como disciplina fundamentada en la cultura material, registra actividades de toda la sociedad, incluidas las mujeres en todas las épocas históricas, que sin embargo son frecuentemente silenciadas por los textos ([www.pastwomen.net](http://www.pastwomen.net)).

Por otro lado se han realizado revisiones críticas de los sesgos de género en la interpretación del pasado. Buen ejemplo de estos es el estudio de Querol y Triviño (2004), que recoge intenciones, justificaciones y documentos de diferentes épocas respecto al papel de las mujeres en las sociedades en relación a la evolución humana. Es así como la prehistoria proporciona claves sobre la construcción de los sistemas de género por lo que la arqueología feminista de género desarrolla tres aspectos fundamentales: la construcción social del género y sus consecuencias, la división social del trabajo y la centralidad de las actividades de mantenimiento (González Marcén, 2018).

Soler realiza una análisis de los principales estereotipos y de los trabajos y actitudes representadas en las películas de ficción prehistórica: «Ellas siempre aparecen sensuales, en muchos casos explícitamente sexuales, escasamente vestidas, trabajadoras u ociosas, sumisas o guerreras, sabias o no, siguiendo los cánones del momento en que se rodó la película». (2012, p. 85) Posteriormente, la misma autora, aplica la clasificación tripartita de los cómics propuesta por Ruiz Zapatero (1997) al análisis de las protagonistas y personajes femeninos que aparecen en los cómics: cómic de ficción fantástica, cómic histórico realista y cómic caricaturesco (Soler, 2016). En todos ellos prevalece el protagonismo masculino y se reproducen roles sociales presentes. En el cómic de ficción

fantástica más en concreto, como característica propia de este tipo de cómics, se presenta a mujeres con atributos y en actitudes explícitamente sensuales y sexuales. Por ello que el listado total de películas ambientadas o en relación a la prehistoria hemos recogido la variable género cinematográfico.

**Descripción de la metodología y criterios de análisis**

De una total de 98 películas de ficción prehistórica inventariadas en publicaciones previas (Martín Lerma, 2006; Jardón, Pérez y Soler, 2012), se han seleccionado para este estudio un total de 34. Dado que el objetivo es registrar situaciones comunes en relación a las sociedades, presentan mayor interés las películas que se basan en reconstrucciones intencionadamente documentadas en un período de la historia o aquellas que reproducen sociedades de cariz prehistórico intemporales. Por ello se han descartado las películas de terror con monstruos prehistóricos, un género muy común en los años 50 y principios de los 60 del siglo XX.

**Tabla 1. Películas de ficción prehistórica analizadas según test definidos por profesionales del cine y el cómic**

Año	Título original (Título en castellano)	Género cinematográfico
2018	<i>Alpha</i>	Histórica
2017	<i>Der Mann aus dem Eis</i> (Ötzi, el hombre del hielo)	Histórica
2010	<i>Ao, le dernier néandertal</i>	Histórica
2009	<i>Year One</i> (Año uno)	Comedia
2008	<i>10,000 BC</i>	Ciencia ficción
2007	<i>Homo erectus</i>	Comedia
2007	<i>Sa Majesté Minor</i> (Su majestad Minor)	Histórica
2005	<i>Bikini girls on dinosaur planet</i>	Ciencia ficción
2004	<i>RRRrrrr!!! jjiCavernicola!!!!</i>	Comedia
1988	<i>Missing Link</i>	Histórica
1986	<i>The Clan of the Cave Bear</i> (El clan del osos cavernario)	Histórica
1981	<i>La Guerre du feu</i> (En busca del fuego)	Histórica

1981	<i>Caveman</i> (Cavernícola)	Comedia
1977	<i>The People That Time Forgot</i> (Viaje al mundo perdido)	Ciencia ficción
1974	<i>The Land That Time Forgot</i> (La tierra olvidada por el tiempo)	Ciencia ficción
1972	<i>Quando le donne persero la coda</i> (Cuando las mujeres perdieron la cola)	Comedia
1971	<i>Creatures the World Forgot</i> (Criaturas olvidadas del mundo)	Histórica
1971	<i>Quando gli uomini armarono la clava e con le done fecero din don</i> (Cuando los hombres usaban cachiporra y con las mujeres hacían ding dong)	Comedia
1970	<i>Quando le donne avevano la coda</i> (Cuando las mujeres tenían cola)	Comedia
1970	When Dinosaurs Ruled the Earth (Cuando los dinosaurios dominaban la tierra)	Ciencia ficción
1966	Slave girls (Mujeres prehistóricas)	Ciencia ficción
1966	Women of the prehistoric planet	Ciencia ficción
1966	On million years BC (Hace un millón de años)	Ciencia ficción
1962	Eegah	Ciencia ficción
1958	Teenage Caveman (Yo fui un cavernícola adolescente)	Aventuras
1958	The wild women of Wongo (Las mujeres salvajes de wongo)	Ciencia ficción
1950	Prehistoric women	Aventuras
1940	One Million B.C. (Hace un millón de años BC)	Histórica
1923	Three Ages (Las tres edades)	Comedia
1921	The first circus	Comedia
1916	RFD 10000 BC	Comedia
1916	Prehistoric poultry	Histórica
1915	The dinosaur and the missing link	Histórica
1914	His prehistoric past (Charlot prehistórico)	Comedia

Fuente: elaboración propia

El procedimiento seguido para este trabajo ha consistido en: definir criterios de análisis en base a modelos existentes y antecedentes en otros estudios previos, visionar las 34 películas seleccionadas y aplicar estos criterios en el análisis. Los criterios que hemos establecido para el análisis de las películas recogen propuestas de dibujantes de cómic y de profesionales del cine en lo que se refiere al contenido, la representatividad de protagonistas y personajes y las relaciones que se establecen entre ellos. El test de Bechdel, (2008) pensado para el cómic, plantea tres requisitos: que la obra en cuestión tuviera dos personajes femeninos con nombre, que estos dos personajes hablasen entre si y que su conversación no tratase sobre los hombres (<https://bechdeltest.com>). Existen otras propuestas que plantean fijarse en el detalle de si la mitad de los personajes secundarios son mujeres (test de Dottle y Koeze) o que haya un personaje femenino, con su propia historia y sus propios deseos que persigue con sus acciones dramáticas y la audiencia puede entender estos deseos (Test de Peirce). También existen propuestas para evaluar si un personaje femenino principal acaba muerto, embarazada o sirve solo para causar problemas al hombre protagonista (Test de Landau). El test de Villareal se centra en detectar si el liderazgo femenino se introduce como: sexualizado, fuerte, sin expresión o sentimientos, o como matriarca (cansada, vieja o saturada de trabajo). El síndrome de Pitufina identifica si aparece una sola mujer entre un grupo de hombres. Existen otras propuestas, como las de White y Koy Villalobos que añaden la variable etnia, pero dado que solo en dos películas aparecen mujeres que no sean de etnia blanca occidental, no las hemos registrado en la tabla de análisis. Se trata de *En Busca del Fuego* (Jean-Jacques Annaud, 1981) y *Alpha* (Albert Hughes, 2018).

Se han añadido otros criterios seleccionados para este estudio que recogen críticas realizadas desde la arqueología de género: si la acción femenina está en función de un hombre o varios o el eje de la historia es exclusivamente masculino, si aparecen clichés o situaciones degradantes contra las mujeres o si las mujeres realizan acciones relevantes.

## 10. Resultados

De entre los criterios utilizados tres de ellos revelan situaciones igualitarias, las mujeres tienen personajes con vida propia. Se trata de los cuatro primeros en

la Tabla 2. Que como vemos son los menos frecuentes. El resto muestran orientaciones sexistas en los argumentos, las acciones o la representatividad femenina.

**Tabla 2. Frecuencias de cumplimiento de los test**

	Históricas	Comedias	Aventuras	Ciencia-ficción
Test de Bechdel	3			3
Test de Koeze-Dottle	5	4		
Mujeres en acciones relevantes	6	1	1	5
Test de Peirce	6	3	2	5
Test de Landau	8	7	3	5
Test de Villareal	7	6	2	7
Síndrome de Pitufina	6	6	1	1
Acción fem.en función del varón	8	11	3	9
Eje de la historia masculino	8	11	2	9
Situaciones degradantes	8	9	2	9
Clichés actuales	9	10	2	9

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que si discriminamos por género cinematográfico, las mujeres tienen un mayor protagonismo en las películas históricas y en las de ciencia ficción. Por otro lado los criterios que presentan mayor frecuencia en todas las películas analizadas son los que están relacionados con el protagonismo, el rol de las mujeres y las acciones contra ellas, que son los últimos cuatro criterios en la tabla 2 y el test de Landau. Se trata de manifestaciones de una discriminación que no está relacionada con el tipo de historias.

### 3. Discusión y conclusiones

Para poder comprender por qué se produce este sesgo en el cine es necesario tener en cuenta los criterios que prevalecen en la industria cinematográfica: es un negocio con interés económico dirigido al éxito de audiencia, como la publicidad. Por otro lado se trata de una producción cultural por lo que reproduce estereotipos, reproduce el imaginario mayoritario de la sociedad. En tercer lugar cabe destacar

que está dirigido al ocio lúdico, por lo que precisa desarrollar relatos atractivos que planteen conflictos susceptibles de sostener la tensión narrativa y argumental, por ello reproduce los estereotipos que son reconocibles por el público y fácilmente comprensibles. Sin embargo si consideramos el cine como séptimo arte, cabría reclamar un compromiso por parte de los artistas en la crítica y la mejora social.

En otro orden de cosas es conveniente preguntarnos cómo afectan estas representaciones a la construcción social de la identidad de género femenina, a la imagen de la prehistoria y al mantenimiento de una relaciones de género jerárquicas. Es indiscutible que un imaginario colectivo que asume la desigualdad, la discriminación por razón de género y la violencia contra las mujeres con la excusa de la creación artística o el éxito de las audiencias no puede estar justificado en una sociedad democrática e inclusiva.

La solución no puede pasar por censurar documentos sexistas, sino por elaborar documentos alternativos explícitamente inclusivos y educar una mirada crítica, orientando el trabajo del alumnado en los espacios de educación formal. Más que de construir una educación igualitaria bancaria se trata de incidir en la inclusión de la desigualdad como problema de nuestras sociedades, situándola en el centro del currículum. Las implicaciones para la educación son evidentes: es fundamental generar un conocimiento sobre las ideas previas de la población sobre la prehistoria que provienen de esta educación informal que se genera en la cultura de los *mass media* y que es necesario considerar en la educación formal. El cómo ha sido apuntado previamente en otras investigaciones. López F. Cao (2001) desarrolla claves para el análisis iconográfico. Por su parte, Fernández Valencia (2001) propone sobrepasar el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales para conseguir también una transformación de las actitudes. Para ello será necesario la implicación del profesorado, las transformaciones en los planes de formación y en los *curricula*, incluyendo la mirada de género de manera generalizada.

#### 4. Referencias bibliográficas

- Balló, J y Pérez, X. (1998). *La semilla inmortal: los argumentos universales en el cine*. Barcelon: Anagrama.
- Bechdel, A. (2008) *The rule*. (En: The essential Dykes To Watch Out For) : Houghton Mifflin Harcourt eds.



- Bonet, H., Pons, Á. (2016). *Prehistoria y cómic*. València: Diputació de València.
- Domínguez Arranz, A., Marina Sáez, R.M. (2015). *Género y enseñanza de la historia. Silencios y ausencias en la construcción del pasado*. Madrid: Sílex.
- Fernández Valencia, A. (2001). La enseñanza en la configuración de modelos de género. En A. Fernández, M.D. Juliano, M. López y N. Martínez (Eds.), *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 15-34). Madrid: Síntesis.
- González Marcén, P. (2018) Una altra prehistòria. Una mirada des de l'arqueologia del gènere. En R. Castellá (Coord.), *Dones, història i memòria a Catalunya* (pp. 7-16). Barcelona: Museu d'Història de Catalunya. Recuperat de [http://www.mhcat.cat/recerca/biblioteca\\_chcc\\_publicacions/publicacions\\_del\\_museu/dones\\_historia\\_i\\_memoria\\_a\\_catalunya](http://www.mhcat.cat/recerca/biblioteca_chcc_publicacions/publicacions_del_museu/dones_historia_i_memoria_a_catalunya)
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel*, IV. Instituto Gramsci. México: Era.
- Jardón Giner, P., Pérez Herrero, C. y Soler Mayor, B. (2012). *Prehistòria y cine*. València: Museu de Prehistòria.
- Jardón Giner, P. i Pérez Herrero, C. (2018). Una prehistoria compleja: revisión crítica de los tópicos en la representación cinematográfica para transformar su enseñanza. En López Torres, E., García Ruiz, C.R., Sánchez Agustí, M.(Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 827-838). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Jardón Giner, P. y Soler Mayor, B. (2019). La coeducación en los museos: otra perspectiva. En H. Rausell Guillot y M. Talavera Ortega (Coords.), *Género y didácticas* (pp.133-158). Valencia: Tirant Humanidades.
- López F. Cao, M. (2001). Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación icónica. Fernández, M.D. Juliano, M. López y N. Martínez (Eds.), *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales* (p. 169-198). Madrid: Síntesis
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía del conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.

- Martín Lerma, I. (2006). La prehistoria en el cine. *Panta Rei*, I, Segunda época, 25-29.
- Martínez Salanova, E. (2016). Entrevista a Paula Jardón, arqueóloga. «Los centros de prestigio científico ofrecen webs desarrolladas y actualizadas, y entrevistas a investigadores en formato accesible» *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, Vol. 5, Nº. 2, 35-40
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Núñez Domínguez, T.; Troyano Rodríguez, Y. (Coords.) (2011). *Cine y violencia contra las mujeres. Reflexiones y materiales para la intervención social*. Murcia: Fundación 10 de Mayo. Centro de Estudios, Investigación e Historia de Mujeres “8 de Marzo” Observatorio “Mujer Trabajo y Sociedad”. Recuperado de <https://www.um.es/estructura/unidades/u-igualdad/recursos/2013/CineyViolencia.pdf>
- Querol, M.A., Triviño, C. (2004). *La mujer en “el origen del hombre”*. Barcelona: Bellaterra.
- Rausell, H. y Talavera, M. (Coords.) (2019). *Género y didácticas*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Reig, J. (2018). *A favor de la tribu*. Madrid: Catarata.
- Ruiz Zapatero, G. (1997). Héroes de piedra en papel: la prehistoria en el cómic. *Complutum*, 8, 285-310.
- Soler, B. (2012). Eren així les dones de la Prehistòria? En P. Jardón Giner, C.I. Pérez Herrero i B. Soler Mayor (Eds.), *Prehistòria i cinema (pp.83-99)*. València: Museu de Prehistòria.
- Soler, B. (2016). Gracias, Lucy! En H. Bonet y A. Pons (Eds.), *Prehistoria y cómic, (pp.167-192)*. Valencia: Museu de prehistòria de València. Diputación de València.
- Valls Montés, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, 23-36

### **BLOQUE 3. PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA SOCIEDAD DIGITAL: EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y ENTRETENIMIENTO**



# LA INVESTIGACIÓN SOBRE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA DIDÁCTICA DE CIENCIAS SOCIALES

## RESEARCH ON THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE DIDACTICS OF SOCIAL SCIENCES ENGLISH TITLE

**J. Miquel ALBERT**

Grup DHIGECs. Universitat de Barcelona

miquel.albert@ub.edu

### **Resumen.**

Si la utilización de las tecnologías digitales y de internet en la práctica docente de secundaria se ha convertido en una actuación didáctica habitual también podemos aplicar esta premisa al ámbito de la Didáctica de Ciencias Sociales. Pero ¿de qué tipo de tecnologías estamos hablando y de qué manera se han modificado las actividades didácticas? En este trabajo intentamos hacer una primera aproximación del impacto que ha supuesto la adopción de tecnologías digitales en la práctica didáctica de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria observando la investigación que se ha hecho desde la universidad en España. Un análisis de la tipología de tesis doctorales que se están realizando en estos primeros decenios del siglo XXI nos permite plantear diversas situaciones. De manera general se podría decir que un primer enfoque sería el de investigaciones centradas alrededor de una herramienta tecnológica concreta y su introducción en el proceso educativo. En muchos casos la finalidad investigadora parece centrarse en demostrar la eficiencia del elemento tecnológico y su conveniencia para tratar determinados temas del área (geolocalización, cronología, etc.). Otra situación sería la que presenta otro tipo de investigaciones donde se destaca que las tecnologías digitales suponen el soporte de un nuevo tipo de docencia. En este trabajo hacemos una primera aproximación a la base de datos TESEO para intentar conocer la producción de tesis sobre el uso de las tecnologías digitales en la didáctica de Ciencias Sociales.

**Palabras clave:** Tecnologías digitales, didáctica de ciencias sociales, educación secundaria, tesis doctoral, metodologías didácticas

## **Abstract.**

If the use of digital and internet technologies in secondary school teaching practice has become a habitual didactic performance, we can also apply this premise to the field of Social Science Teaching. But what kind of technologies are we talking about and how have the educational activities been modified? In this work we try to make a first approximation of the impact that the adoption of digital technologies has had in the didactic practice of Social Sciences in secondary education, observing the research that has been done from the university in Spain. An analysis of the typology of doctoral theses that are being carried out in these first decades of the 21st century allows us to raise various situations. In general, it could be said that a first approach would be that of research centered around a specific technological tool and its introduction into the educational process. In many cases the research purpose seems to focus on demonstrating the efficiency of the technological element and its convenience to deal with certain issues in the area (geolocation, chronology, etc.). Another situation would be that presented by another type of research where it is highlighted that digital technologies are the support of a new type of teaching. In this work we make a first approach to the TESEO database to try to know the production of theses on the use of digital technologies in the didactics of Social Sciences

**Key words:** Digital technologies, social science teaching, secondary education, doctoral thesis, teaching methodologies

## **Introducción. El contexto de la comunicación.**

Este trabajo se enmarca en un estudio exploratorio que estamos realizando sobre la implantación y utilización de tecnologías y sistemas de comunicación digitales durante la etapa de enseñanza secundaria. En concreto intentamos hacer una primera aproximación del impacto que ha supuesto la adopción de tecnologías digitales en la práctica didáctica de la asignatura Ciencias Sociales en la secundaria obligatoria en España.

En una de las primeras fases del estudio nos planteamos la necesidad de conocer la investigación que al respecto se ha realizado desde la universidad en España. Habíamos empezado a fundamentar nuestro trabajo a partir de publicaciones sobre experiencias didácticas conocidas y contrastadas anteriormen-

te (Albert Tarragona, J. M., 2015) pero queríamos asentar el estudio sobre lo que aportan las tesis doctorales que han tratado la temática, apoyo inicial para razonar cualquier indagación y materia prima básica de la ciencia (Curiel Duran, E. y Fernández-Cano, A., 2015).

Esperábamos encontrar una considerable producción de trabajos, dado la coincidencia de elementos favorables durante estos primeros decenios del siglo XXI. Por una parte considerábamos la expansión del mundo digital desde inicios de siglo y su aceptación, al menos teóricamente, entre los profesionales de la enseñanza secundaria. Por otro lado partíamos del auge que había tenido estos últimos tiempos una disciplina como la Didáctica de las Ciencias Sociales, desde la reforma universitaria de 1983, tanto en su consolidación como materia académica universitaria como en la conformación de una notable población de didactas de las ciencias sociales. Se puede deducir que esta situación se tradujo en la aparición de departamentos o secciones departamentales de Didáctica de las Ciencias Sociales que han ido consolidando la disciplina y conformando el currículum académico. Pronto encontramos publicaciones que explican y fundamentan la existencia del área y definen los campos de actuación preveyendo su evolución (Prats, 1997; Pagès, 1997). Siguiendo el planteamiento que hace Prats de posibles líneas de investigación situamos este trabajo en la de Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales y en la de Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, la Geografía y Ciencias Sociales (Prats, 2003).

Durante el segundo decenio de este siglo aparecen elementos que intervienen en la evolución actual. Por un lado los cambios universitarios generados por las reformas estructurales políticas y socioeconómica han generado un paisaje cambiante en la organización departamental que puede repercutir en la consolidación del área. Pero por otro lado también aparecen ya análisis que ayudan a explicar una situación que no parece ser tan positiva como en otros ámbitos didácticos. De esta manera algunos autores destacan la inmadurez y la dificultad de concretar la definición del área en determinados campos de estudios (Miralles, P.; Molina, S.; Ortuño, J. , 2011).

## **1.1 La adopción de tecnologías digitales en la práctica educativa y la didáctica de las ciencias sociales**

Antes de dedicarnos a los pormenores del trabajo realizado hay que situar el escenario en el que las tecnologías digitales se han hecho omnipresentes y necesarias en nuestras actividades profesionales y las grandes etapas que podemos destacar en su inclusión en el contexto educativo.

La sociedad actual, denominada del conocimiento o de la información, se reconoce sobre todo por el establecimiento de una red de comunicaciones permanentes de alcance mundial que ha sido posible gracias a los efectos transformadores que ha supuesto la adopción de las tecnologías digitales y de internet.

En este contexto en el ámbito de la enseñanza también se produce una época de difusión y generalización de las tecnologías digitales por lo que todas las disciplinas escolares se encuentran sometidas a cambios que recomponen sus metodologías, sus contenidos y sus finalidades.

De esta manera se puede decir que la utilización de las tecnologías digitales y de internet en la práctica docente de secundaria se ha convertido en una actuación didáctica habitual también en el ámbito de la didáctica de Ciencias Sociales. Pero ¿de qué tipo de tecnologías estamos hablando y de qué manera se han modificado las actividades didácticas? En el análisis de la introducción de las tecnologías digitales en sus niveles de uso social se plantean diversos conceptos en la evolución natural del universo digital. Si el término TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) hace referencia a las tecnologías que nos facilitan los procesos de transmisión e intercambio de información, para el ámbito educativo se acuñó hace unos años la expresión Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) que incide en la metodología y en la utilización de la tecnología digital dentro de las planificaciones educativas. Pero aún hay más y hoy en día podemos constatar que la realidad va muy deprisa y el uso de internet y de la tecnología digital va cambiando una utilización basada en divulgar conocimientos o en difundir información hacia un uso que quiere influir y crear tendencias por parte de todas las personas. Son las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (Reig, 2015) por las que la opinión de la gente se puede entender como creadora del conocimiento a nivel global.



Una revisión del tipo de actividades utilizadas por el profesorado de Ciencias Sociales durante esta etapa de eclosión e implementación digital nos permite establecer una tipología de actividades que, también para el colectivo de secundaria, podemos situar cronológicamente desde las dos últimas décadas del siglo XX hasta ahora.

Si ponemos nuestra atención en el protagonismo de los diversos participantes del proceso didáctico podemos observar una evolución desde unas etapas en las que tenía el protagonismo el profesor, coincidiendo con un predominio de tecnologías transmisivas, en las que abundaban actividades del tipo presentaciones multimedias, mucho más estimulantes que las de tipo impreso. Después empezaron a predominar actividades más centradas en los alumnos, coincidiendo con la expansión de las tecnologías interactivas. Era la época de los programas de enseñanza asistida por ordenador, de las primeras plataformas de enseñanza a distancia y pronto apareció la necesidad de crear espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje o con productos multimedia del tipo CD-ROM.

Durante la primera década del siglo XXI, coincidiendo con la expansión de la Web 2.0, se produjo también la aparición de las tecnologías colaborativas donde el protagonismo ya lo asumía el grupo.

Pero en la actualidad, con la expansión de los dispositivos móviles —tabletas, teléfonos inteligentes/smartphones, computadoras móviles, relojes inteligentes, etc.— se han desarrollado mucho más las posibilidades de las tecnologías colaborativas ya que permiten una participación más numerosa y directa de grupos tanto dentro como fuera del aula. Con el m-learning, la metodología que utilizan los dispositivos móviles, se hace más evidente la posibilidad de aplicar metodologías activas y colaborativas.

### **Diseño y objetivos**

El plan de trabajo se inició con la selección de los instrumentos que nos permitían acceder a la información. El contacto para acceder a los instrumentos adecuados lo facilita la Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que recoge información de las tesis doctorales defendidas en España desde 1976 (Lorenzo Rodríguez, Martínez Piñero y Martínez Piñero, 2004). Para la identificación de los datos se ha considerado

el período comprendido entre el inicio de recogida de datos en la base de datos hasta el curso 2018-2019.

La aplicación permite realizar una búsqueda avanzada que se ha desarrollado a partir de tres parámetros. Primero por universidades y departamentos de Didáctica de Ciencias Sociales —o departamentos didácticos compartidos o factibles de acoger tesis de nuestro ámbito—. Después con las palabras claves “didáctica de ciencias sociales, tecnologías digitales y enseñanza secundaria”. Finalmente, a partir de una búsqueda de las tesis dirigidas por los profesores de Didáctica de Ciencias Sociales. Los datos se han identificado realizando un análisis de contenidos a través de la lectura de los títulos, descriptores y resúmenes que ofrece la base de datos.

Se han realizado un total de 250 análisis de elementos de la base de datos de los que 103 han dado acceso a contenido analizable para acabar reuniendo un total de 25 tesis que reunían las características sobre las que se quiere fundamentar nuestro estudio.

Así pues, el material objeto de este trabajo son tesis doctorales indexadas en la base de datos TESEO. La variables analizadas son propias de la información técnica de cada tesis, utilizando sobretodo el título, pero también se han consultado los resúmenes, la institución o entidad donde está depositada la tesis y se ha considerado la fecha de lectura.

Para la recogida de datos se ha utilizado un documento de elaboración propia, del tipo hoja de cálculo, donde hemos ido recogiendo toda la información seleccionada.

La finalidad última del trabajo, presentar y analizar las tesis doctorales sobre el uso de tecnologías digitales en el área de ciencias sociales durante la secundaria obligatoria, es ante todo de tipo cuantitativo descriptivo, ya que pretende mostrar las realizaciones concretas sobre un ámbito temático. Pero también recoge aspectos de tipo cualitativo en su intento de análisis de contenido a partir de los títulos de las tesis.

El diseño de la investigación se plantea desde su inicio para estudiar al conjunto de elementos por lo que se da una coincidencia entre el material de análisis con la muestra obtenida.

Como principio disciplinar desde el ámbito pedagógico se ha tenido en cuenta fundamentalmente la materia vertebradora del área, la Didáctica de

las Ciencias Sociales, pero también se han considerado la Didáctica de la Geografía, la Didáctica de la Historia y la Didáctica de la Historia del Arte, por el protagonismo que mantienen en el currículo escolar. Asimismo, también se han considerado desde la vertiente educativa la Museografía y el Patrimonio Cultural. Otros campos disciplinares que por proximidades temáticas o coincidencia pedagógica se han explorado han sido la Historia de la Educación, especialmente en la subcategoría enseñanza secundaria, y las tecnologías digitales, sobre todo en el uso educativo en espacios dedicados a la enseñanza secundaria y primaria.

Frente a la diversidad de posibilidades que preveíamos en un primer contacto nos hemos planteado la necesidad de concentrar los esfuerzos en conseguir una panorámica general que delimite el campo de estudio a partir de dos objetivos concretos:

- 1) Realizar un listado de tesis españolas indexadas en la base de datos TESEO durante el período de 1976 hasta 2019, que traten sobre la utilización de las tecnologías digitales en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y categorías disciplinarias próximas en la enseñanza secundaria obligatoria en España.
- 2) Delimitar las características que presentan las tesis seleccionadas en cuanto a temáticas tratadas, producción diacrónica retrospectiva y análisis de contenido a partir de los títulos.

### **La investigación desde la universidad**

Como decíamos en la introducción nos planteamos la recogida de información a partir de las tesis doctorales que hayan tratado la temática ya que consideramos que son los trabajos académicos de más alto rango y reconocimiento académico que se generan institucionalmente. Por otro lado la propia dinámica de categorización y certificación que necesita la evaluación del proceso doctoral ya se presenta como una garantía cualitativa del contenido investigado y de los posibles resultados que se puedan obtener.

### **Resultados**

La recogida de información se ha realizado a partir de 250 búsquedas en 82 universidades y entidades que aparecen listadas en la base de datos TESEO. La

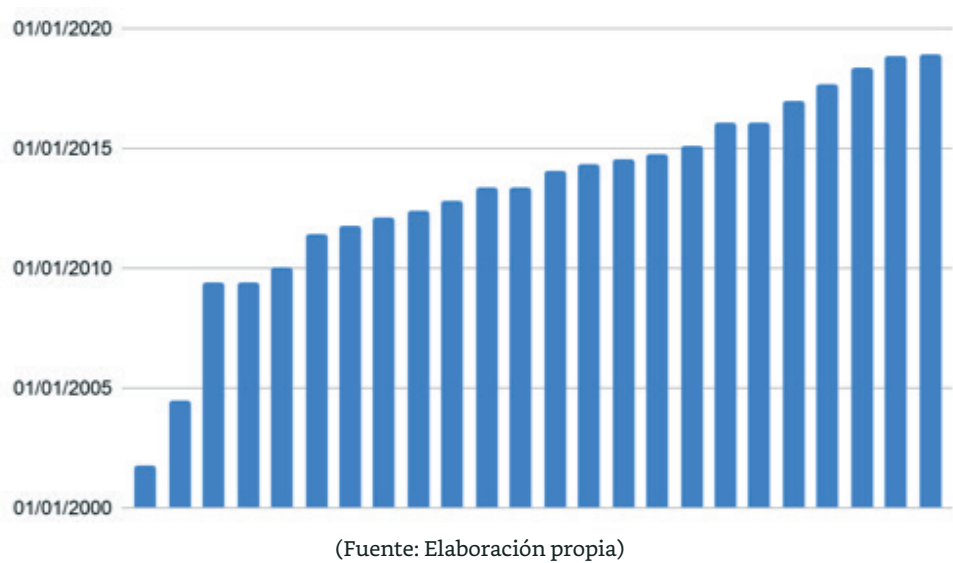
primera consulta se ha hecho a partir de las palabras clave y posteriormente se ha indagado en los departamentos universitarios. Primero directamente en el de Didáctica de Ciencias Sociales, si existe como tal, o en el que se encuentre compartido con otras didácticas específicas. Después, también se han revisado muchos departamentos con otras denominaciones, de Historia y Geografía, Humanidades, Pedagogía, Educación o Tecnología Educativa.

La primera selección que recogía alguna de las características buscadas seleccionó 104 trabajos al lado de 146 búsquedas que no contenían ninguna tesis con nuestros parámetros.

En este primer listado se habían incluido trabajos aparentemente muy específicos junto a otros que sólo trataban algunas características y muchas veces de manera muy general. Por eso en muchos casos se completó la información aportada con el título con la que facilitaba el resumen de la tesis. Y a partir de ahí se realizó la última selección de 24 tesis que se ajustaban directamente a la finalidad de este trabajo.

El análisis diacrónico de este registro situa el período productivo directamente en el siglo XXI. Si nos atenemos a la producción del área observamos que la producción se concentra, y prácticamente se inicia, en 2009. En este último decenio anotamos un crecimiento, no excesivamente numeroso, pero regular prácticamente cada año.

**Figura 1: Cronología productiva de las tesis seleccionadas**

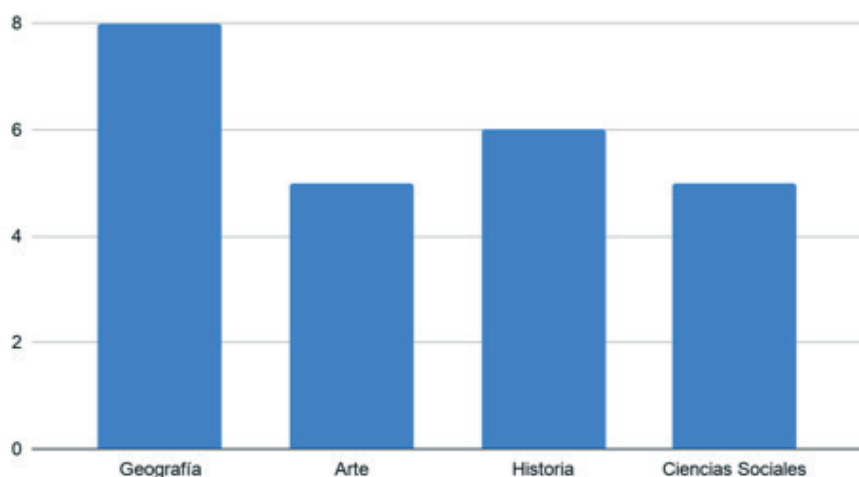


### ***Características***

A partir de la selección destacamos algunos aspectos cualitativos a partir de las temáticas tratadas, de la posible coincidencia cronológica con las líneas señaladas en la evolución tecnológica y del análisis de contenido a partir de los títulos.

Una primera aproximación se realizó a partir de establecer categorías temáticas intentando recoger de forma abierta los diversos ámbitos de la disciplina pero también otros aspectos de tipo pedagógico y tecnológico. Así se generaron para el primer grupo las categorías Ciencias Sociales, Historia, Geografía y Arte/Patrimonio, y para el segundo Profesorado, Alumnado, Modelos de Enseñanza y Aprendizaje con TIC, y Recursos y aplicaciones.

**Figura 2: Categorías disciplinares**



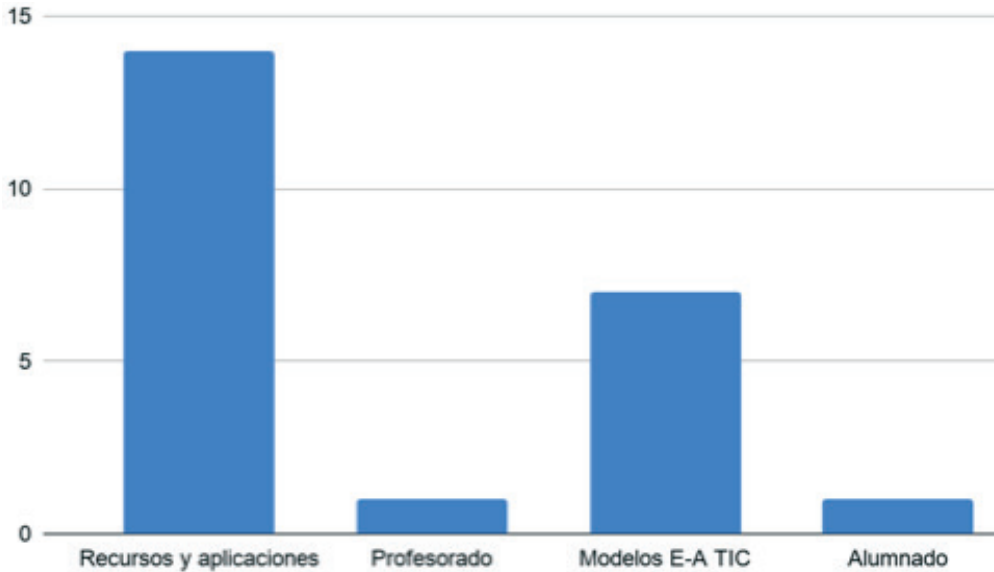
(Fuente: Elaboración propia)

Entre las categorías disciplinares predominan la de Geografía y además provienen desde departamentos universitarios muy variados pero responden en general al mismo modelo, la introducción de las tecnologías como elemento innovador del análisis geográfico. A falta de análisis más completos y detallados de los propios trabajos parecen confirmar la implicación que la irrupción de las tecnologías digitales ha tenido en la actualización didáctica de la geografía. Por otro lado las tesis agrupadas en Historia, Ciencias Sociales y Arte plantean características muy dispares que van desde la adopción puntual de

un instrumento tecnológico hasta la adopción de una metodología que implica una transformación didáctica global.

En este apartado destaca la categoría Recursos y aplicaciones en la que hemos reunido las tesis que se especializaban en determinados recursos multimedia y programas digitales —gamificación, georeferenciación, bases de datos estadísticas y gráficas, etc.—, en entornos y plataformas virtuales de aprendizaje y en aplicaciones de realidad virtual y tecnología móvil. Suelen corresponder en muchos casos a las disciplinas de Geografía y Arte/Patrimonio. En la categoría Modelos de Enseñanza-Aprendizaje con TIC hemos intentado situar aquellas tesis que plantean propuestas educativas con usos didácticos innovadores para adaptarse a los tiempos actuales. Finalmente, destacamos la escasez de tesis referidas al papel que desempeñan el profesorado y el alumnado de ciencias sociales en los nuevos entornos tecnológicos, ya que como protagonistas esenciales del proceso educativo merecen una notoriedad que aún no hemos encontrado en nuestra área.

**Figura 3: Categorías pedagógicas y tecnológicas**



(Fuente: Elaboración propia)

## **Conclusiones**

La producción de tesis doctorales sobre el uso y la utilización de tecnologías digitales en Didáctica de Ciencias Sociales en la educación secundaria se puede considerar como muy reciente y aparece de manera regular a partir del segundo decenio del siglo XXI.

Aunque desde esta fecha se producen de forma constante y en aumento, la producción total no es muy abundante y el tratamiento de temas es muy amplio y disperso. Predominan los aspectos que priorizan contenidos específicos y para situaciones determinadas y posiblemente falta una visión de conjunto que considere todo el proceso educativo con tecnologías digitales desde el área.

Posiblemente las propias dificultades de desarrollo del área relacionadas con la amplitud de campos de estudio y en la propia configuración epistemológica del área se manifiestan de manera notable en este caso y en nuestro intento de investigar la confluencia de las tecnologías digitales con la propia evolución de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

## **Referencias bibliográficas**

- Albert Tarragona, J. M. (2015). El uso didáctico de las tecnologías digitales y de Internet en el aula de historia. En *Didáctica de la Historia. Problemas y métodos*. (pp. 15-43). México: Ed. Fuego en blanco.
- Curiel-Marín, E. y Fernández-Cano, A. (2015). Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en Didáctica de Ciencias Sociales (1976-2012). *Revista Española de Documentación Científica*, 38 (4). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2015.4.1282>
- Lorenzo Rodríguez, A., Martínez Piñero, A.B., y Martínez Piñero, E. (2004). Fuentes de información en investigación socioeducativa. *RELIEVE*, 10 (2), pp. 117-134.
- Miralles, P.; Molina, S.; Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), pp. 49-174.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: Horsori.

- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Díada.
- Prats, J. (2003) Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9, pp. 133-155.
- Reig, D. (20 agosto, 2015). TIC, TAC, TEP y sus bases en un video de animación. [Artículo en web]. Recuperado de <http://www.dreig.eu/caparazon/2015/04/20/tic-tac-tep-video/>



## EL DESARROLLO DE VIDEOJUEGOS Y APPS MULTIMEDIA EDUCATIVAS EN EL MUSEU DE LLEIDA

### THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL VIDEO GAMES AND MULTIMEDIA APPS AT THE MUSEUM OF LLEIDA

Cristina Díaz Rey, Miquel Sabaté Navarro

Museu de Lleida

cdiaz2rey@gmail.com

#### Resumen

¿Es posible jugar a un videojuego, y a su vez, aprender? La respuesta es: sí, a través de la gamificación, el uso de elementos de los juegos en lugares no indicados para dicha acción, como por ejemplo, el museo.

Actualmente, el perfil de los usuarios de los centros culturales está cambiando. La revolución digital ha causado que las organizaciones deban abordar de otro modo la relación que estas tienen con sus visitantes, y en especial, con el público escolar y familiar. Es por eso que el Museu de Lleida, en cooperación con el Centro Educativo de Formación Profesional Ilerna, ha creado dos *Serious Games* —videojuegos dónde el papel de la formación se impone al del entretenimiento— basados en la exposición permanente del museo, concretamente en los ámbitos de la Prehistoria y Edad Antigua.

Ambos han sido realizados con el motor de videojuegos *Unity*, y emplean la tecnología de lectura de códigos QR, para que la información que reciba el usuario sea coherente con el lugar de la exposición donde se encuentra. Otros aspectos que se han tenido en cuenta han sido: la igualdad de género, la capacidad de sociabilización y el trabajo en equipo.

El primero de ellos, *Origen*, es un *quiz* de preguntas diseñado para que los alumnos reafirmen los conocimientos adquiridos tras la visita. El segundo, el *Tesoro de Medusa*, tiene una dinámica más similar a la de un videojuego, constituyendo una visita secundaria.

**Palabras clave:** museo, sociedad, gamificación, *serious games*, igualdad de género, sociabilización, trabajo en equipo, nuevas tecnologías.

## **Abstract**

Is it possible to play a video game and learn at the same time? The answer is: yes, through gamification —the use of game elements in places not indicated for such action, such as the museum.

Nowadays, the profile of users of cultural centers is changing. The digital revolution has caused organizations to address differently the relationship they have with their visitors, especially with the school and family audiences.

The Museu de Lleida, in cooperation with Ilerna, a school of professional formation, has created two Serious Games, video games where the role of education is imposed on entertainment. Both are based on the permanent exhibition of the museum, specifically in the fields of Prehistory and Ancient Age.

The two apps have been made with the Unity video game engine. They use QR code reading technology, so that the information received by the user is consistent with the location of the exhibition where it is located. Other aspects that have been taken into account have been: gender equality, socialization capacity and teamwork.

The first of them, Origen, is a quiz designed for students to reaffirm the knowledge acquired after the visit. The second, the Treasure of Medusa, has a dynamic more similar to that of a video game, constituting a secondary visit.

**Key words:** Museum, society, gamification, serious games, gender equality, socialization, teamwork, new technologies.

## **La ludificación, los juegos serios y las nuevas tecnologías**

¿Qué es la ludificación?

Antes de nada, queremos plantearnos una serie de interrogantes que nos pueden ayudar a introducir el tema en cuestión ¿Puede una persona divertirse y aprender a la vez? ¿Lo puede hacer en un museo? ¿El videojuego puede ser un recurso útil para la escuela? La respuesta a estas preguntas es, sí puede. Una de las estrategias para conseguir estos objetivos es la ludificación. Esta técnica trata de la aplicación de dinámicas propias de los juegos en problemas propios de nuestro día a día para realizar del aprendizaje un elemento divertido, y aumentar la productividad. En el caso de los museos, se trata de

ludificar un espacio que no está destinado, en un primer momento, para jugar (Lippenholtz, 2014). Esta estrategia puede ser implantada a través de las nuevas tecnologías, con el objetivo de acercar los museos y la cultura en general al público más joven.

En relación con la ludificación, aparecen los juegos serios, diseñados no solo para la diversión, sino también para el aprendizaje. Los métodos antiguos de educación ya no acaban de conectar con las nuevas generaciones, acostumbradas a un bombardeo de información constante a causa de las nuevas tecnologías, pierden la concentración y el interés cada vez más rápido. Por este motivo, se tienen que buscar nuevos métodos de educación que se adapten a los nuevos tiempos y necesidades de las personas.

### ***La tecnología en los museos***

Una gran parte de la población, y sobre todo los más jóvenes, vive en un entorno digital, donde todo está relacionado con nuevas tecnologías. Es difícil encontrar a alguien de nuestro entorno que no tenga un aparato tecnológico, ya sea un ordenador, tabletas o un teléfono móvil. Estas nuevas tecnologías cambian continuamente, cada día hay nuevos avances y lo que hoy en día puede ser lo más puntero, de aquí seis meses puede estar ya anticuado y desfasado. El público en general busca experiencias más interactivas, en las cuales puedan participar activamente, y los museos no son una excepción.

Las nuevas generaciones están dejando de ir a los museos o de disfrutar de nuestro patrimonio. Los museos no pueden seguir dando la imagen de templos de sabiduría, donde uno tiene que permanecer en completo silencio y limitarse a leer la información que aparece en las cartelas o escuchar la audioguía. En algunas instituciones culturales hoy en día aún podemos encontrar el símbolo de “Prohibido usar el móvil”. Si tenemos en cuenta que vivimos en una sociedad donde la tecnología es omnipresente y que internet es una gran fuente de saber, es evidente que los museos deben adaptarse a las demandas de sus nuevos públicos (Pecharromán, 2017a).

Afortunadamente, cada vez son más los museos y sitios patrimoniales que incorporan el uso de nuevas tecnologías en su discurso: esta metodología la han llamado patrimonio digital. La implementación de la tecnología en los museos ha sido un proceso lento (Carreras y Munilla, 2007; Santacana, Asensio, López

y Martínez, 2018). En sus primeros años, su uso estaba destinado en su mayoría a la documentación y gestión de las colecciones, y no es hasta la década de los ochenta cuando el uso de ordenadores se convierte en algo usual. En los noventa, la masificación del uso de internet y todo el medio *online* en general hizo que en los museos hubiera un gran desarrollo de los recursos informativos y educativos digitales. Hoy en día, la aparición de los nuevos teléfonos móviles inteligentes ha causado la aparición de una gran infinidad de aplicaciones, las cuales se han convertido en el recurso educativo predilecto de las nuevas generaciones. Estas incluyen tecnología de última generación como el 3D o la realidad aumentada (Grevtsova, 2017).

Pero todavía no se ha alcanzado el desarrollo esperado. Según un estudio realizado en 2013-2014 por el equipo de investigación de DHIGECS (Santacana y López, 2014), había 1.430 museos inscritos en la base de datos del Directorio de Museos del Ministerio de Cultura español, y en ese momento, solo 56 disponían de alguna aplicación. Catalunya encabezaba la lista con un 23%. Un aspecto común entra dichas aplicaciones era que un 79% de ellas eran independientes a la visita, mientras que tan solo un 21% estaban pensadas para interactuar con la colección. Otro aspecto destacable según el estudio era que un 69% estaban destinadas a la colección permanente.

Algunos de los proyectos tomados como ejemplo de buenas prácticas por el *Museu de Lleida* (en adelante MdL) son los siguientes (Pecharromán, 2017b; Penalva, 2016): La unión con *Minecraft* del British Museum; *Murder at the MET* del MET Museum; *Miradas y Nubla* del Museo Thyssen Bornemisza; *NGA Kids* de la National Gallery of Art; *Strawberry thief* de Victoria and Albert Museum y *Chronos* del Museo Naval.

Teniendo en cuenta todos estos datos y consideraciones, el MdL, junto con el Centro Educativo de Formación Profesional Ilerna, ha desarrollado dos aplicaciones para móvil y tableta, diseñadas para ser usadas durante la visita, para que así el público pueda interactuar con la colección permanente divirtiéndose y aprendiendo a la vez, y ampliando los conocimientos que ofrece la visita común.

¿Por qué aplicaciones móviles?

El público joven se está convirtiendo en un público “obligado” a ir a los museos —con los viajes escolares—, y una vez abandonan el instituto es difícil que vuelvan a visitar un espacio cultural.

Viendo esto, el museo ha diseñado su proyecto educativo y las dos aplicaciones orientadas a ese público, tanto el escolar como el familiar. Si los niños disfrutaban la visita, estos pueden llevar a sus padres al museo. O viceversa, si se promueven actividades interesantes y educativas, los padres pueden llevar a sus hijos al museo (Sabaté y Gort, 2012).

Los objetivos principales son:

1. Utilizar las nuevas tecnologías como recurso didáctico en el museo.
2. Adquirir nuevos conocimientos históricos.
3. Aprender de forma lúdica.
4. Familiarizarse con la exposición.

Pero, ¿por qué videojuegos? La respuesta es sencilla. Actualmente, uno de los aspectos mejor valorados por los usuarios son las experiencias que generan una interacción. Desde el MdL, se cree que la adaptación de los museos a las nuevas tecnologías es un aspecto muy valorado por los usuarios y puede llegar a mejorar su experiencia. Además, tal como se ha mencionado, el público al cual se dirigen estos nuevos proyectos está compuesto en gran parte por generaciones que han nacido en una época digital, donde usan las nuevas tecnologías diariamente en muchos aspectos de su vida.

Pero hay un problema. La mayoría de los trabajadores de los museos son personas criadas en una época analógica, no adaptados a las nuevas tecnologías. De hecho, muchos tienen miedo a usarlas o a incorporarlas en su institución. Todavía perciben los museos como “santuarios”, o simplemente ven muy difícil entender estos nuevos avances o métodos educativos. Pero los nuevos usuarios no lo perciben así, buscan esas nuevas experiencias. No se debe tener miedo a pasárselo bien en un museo.

## **La gamificación en el Museu de Lleida: Origen y El Tesoro de Medusa**

### ***Las primeras experiencias interactivas ludificadas en el MdL***

El interés del MdL por incorporar experiencias multimedia interactivas viene de lejos. Las primeras experiencias se desarrollaron los años 1999-2000 en colaboración con el Grupo de Investigación en Interacción Persona Ordenador (GRIHO) del Departamento de Informática e Ingeniería Industrial de la Universidad de Lleida consistieron en el diseño por un lado del interactivo en formato CD-

ROM de la exposición “El ajedrez y el caballero. Un viaje en el tiempo y el espacio” (Sabaté, 1999 y 2003), y por otro en la creación de un página web para el MdL.

Las dos proyectos fueron desarrollados por el en aquel entonces estudiantes de la UdL Xavier Carrera, con la supervisión del director del Griho Jesús Lorés y del educador del museo Miquel Sabaté. La apuesta más innovadora del proyecto —recordemos que estamos en el año 2000— fue el espacio dedicado a las exposiciones temporales, que ofrecía al visitante exposiciones en un formato digital que permitían que estas perduraran en el tiempo, y que pudieran ser visitadas virtualmente a través de un mundo virtual generado en VRML (*Virtual Reality Modeling Language*).

Pese a lo innovador del proyecto, la dirección del momento no apostó por la propuesta y se decidió desarrollar la primera web en colaboración con el grupo de investigación Óliba de la UOC (Mosaic, 2002). Esta nueva etapa comportó la generación de la primera web el Museo, de su bloc educativo y, sobre todo, del interactivo online *La casa de las musas* (Carreras y Munilla, 2007). Inspirado en el espíritu de los *Children’s Museums*, la idea era recrear de manera virtual lo que las limitaciones de la infraestructura física del museo no permitían. Los contenidos fueron diseñados por el área de educación del museo y fueron pensados en formato de juego, dirigiéndose sobre todo al público infantil y juvenil.

### ***El inicio de todo: colaboración MdL e Ilerna***

El MdL decidió el curso 2018-2019 reemprender dicha estrategia con la finalidad de impulsar nuevos itinerarios ludificados a través de las nuevas tecnologías. Para conseguir este fin, el museo ha establecido un convenio de colaboración con el Centro de Educación en Formación Profesional Ilerna para el desarrollo de aplicaciones multimedia interactivas. Unas aplicaciones que están destinadas al público escolar pero también al familiar, con el objetivo de ofrecer una experiencia diferente al público que nos visita.

**Ilustración 1. Reunión del equipo de trabajo de Ilerna y el MdL.**



Fuente: MdL.

Por lo que se refiere a itinerarios educativos ludificados, el Área de Educación del MdL lleva muchos años desarrollando visitas guiadas dinamizadas a través del juego. Actualmente, son varios los itinerarios que ofrece el museo que incorporan juegos de pistas o de investigación que introducen las colecciones de una manera más lúdica. Entre otros podemos destacar, *el Camino de Santiago*, basado en el descubrimiento de la simbología jacobea; *Animalia*, que permite visitar el museo de la mano de los animales que están representados en las colecciones del museo; o *Somos arqueólogos*, que invita a descubrir una serie de enigmas que los arqueólogos no has sabido descubrir.

En el caso que nos ocupa, el punto de partida fue la petición de un alumno de Ilerna para poder desarrollar su trabajo final del Grado Superior en Animación 3D, Juegos y Entornos Interactivos un aplicativo en forma de juego a partir del ámbito de la Prehistoria. Se da la circunstancia de que este alumno vino recomendado por una profesora de educación secundaria que tenía una estre-



cha relación con el museo por haber colaborado en el desarrollo de uno de los itinerarios educativos del museo. A partir de la demanda del joven estudiante, el Área de Educación se puso a trabajar en una propuesta educativa destinada a la aplicación multimedia.

La propuesta despertó el interés del equipo de profesores de Ilerna que propuso al MdL incorporar la propuesta al programa Innovación y transferencia del conocimiento InnovaFP. Un proyecto colaborativo que en los dos últimos cursos 2017-2018 y 2018-2019 ha permitido crear dos aplicaciones educativas, la primera de las cuales fue reconocida como mejor proyecto InnovaFP de Catalunya en el año 2018.

### ***Origen y El tesoro de Medusa: el proceso de creación***

Una vez la idea primaria fue planteada y aceptada, tuvo lugar el comienzo de una nueva etapa, la documentación. En primer lugar, se realizó un estudio de la colección permanente y se escogieron los aspectos y la información más relevante que se mostraba en ella. También se buscó información adicional relacionada con la provincia de Lleida de las épocas históricas a tratar. Paralelamente, también se realizó un estudio de las diferentes aplicaciones usadas por otros museos nacionales y nacionales. Con toda la información recabada, se llegó a la conclusión de elaborar juegos interactivos que incluyeran tecnologías punteras como el 3D o la Realidad aumentada.

El siguiente paso fue la realización de un guion, tanto para los contenidos de los juegos como para las preguntas que se iban a plantear en ellos y los diálogos de los personajes. Estos guiones se realizaron en catalán, castellano e inglés. Ambas aplicaciones están disponibles en esos tres idiomas. Cabe destacar que durante todo el proceso de elaboración se han llevado a cabo diferentes pruebas con alumnos y profesores de centros docentes de primaria y secundaria. Entre ellos, la Escuela Jaume Miret de Soses. Gracias a sus aportes, las aplicaciones han podido ser mejoradas y adaptadas a sus necesidades. Su opinión, y la de toda la sociedad leridana, es muy importante para el museo, ya que los juegos se han elaborado para ella, por ese motivo en todo el proceso de elaboración se ha tenido en cuenta y valorado su opinión.



**Ilustración 2. Test realizados en la escuela.**



Fuente: MdL.

Asimismo, hay que destacar también la colaboración en este proyecto de los profesionales del Campo de Aprendizaje de la Noguera, el Grupo de Investigación Prehistórica (GIP) de la Universidad de Lleida (UdL) y del Servicio de Arqueología del Ayuntamiento de Lleida, por lo que respecta a los criterios de divulgación científicos, históricos y arqueológicos; así como de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) y de la Escuela de idiomas *Yes We Can English* en todo lo que afecta a los criterios idiomáticos.

**Ilustración 3. Reuniones de los expertos, equipo directivo y equipo de trabajo.**



IFuente: MdL.

### ***Descripción de las apps***

Ambas *apps*, aunque diferentes, presentan aspectos comunes. En primer lugar, el museo ha confiado un centro educativo de formación profesional, donde todo el equipo está formado por estudiantes y no en una organización profesional con experiencia. De este modo, se ha podido ayudar a los estudiantes a crear un proyecto real —el cual se pondrá en práctica— y a su vez, el museo ha podido contar con la opinión de los jóvenes, público al cual se quiere aproximar con estas dos aplicaciones.

En segundo lugar, hay que destacar que las dos *apps* han prestado una especial atención a la igualdad de género. Desde el MdL, se ha intentado no masculinizar la historia. Muchas veces solo se explica la historia desde el punto de vista del hombre, olvidando o banalizando el papel de la mujer en esta. Por este motivo, con ambos juegos se ha intentado exaltar el papel de la mujer en la Prehistoria y Edad Antigua, ya sea a través de los dibujos que aparecen en la primera *app* como en el papel de la mujer en el hilo argumental de la segunda. Los textos y diálogos también son neutros, intentando evitar en todo momento adjetivos que distingan por género. Otro aspecto que destacar es el fomento del trabajo en equipo y la sociabilización.

El MdL quiere que a través de estos dos juegos interactivos los alumnos trabajen en equipo, por este motivo se ha decidido crear equipos de 4-5 personas entre los grupo-clase que deseen probar la aplicación. Tampoco se ha añadido un *ranking* o recompensa al que termine el juego de manera más rápida, fomentando así una competición sana, sino que todos los grupos de alumnos obtienen los mismos premios —en forma de vídeos o materiales para poder seguir su aventura— al superar las pruebas.

**Tabla 1. Aspectos característicos de las dos aplicaciones diseñadas.**

Nombre de la app	Características de las apps
<b>Origen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Enfocado a la Prehistoria.</li> <li>2- <i>Quiz</i> de preguntas.</li> <li>3- Tecnología 3D.</li> <li>4- Nivel de primaria y secundaria.</li> <li>5- Cuatro temáticas: Vida cotidiana, Rituales y creencias, Alimentación y Tecnología</li> <li>6- Imágenes adaptadas a cada nivel.</li> <li>7- Adaptadas y realizadas por alumnos con necesidades especiales.</li> <li>8- Objetivo: Acertar las preguntas y obtener las recompensas. (Videos educativos en 3D)</li> <li>9- Tres idiomas (catalán, castellano e inglés).</li> </ul>
<b>El Tesoro de Medusa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Enfocado a la época Ibera y Romana. Con video introductorio de la Edad del Bronce hasta los romanos en Lleida.</li> <li>2- Videojuego.</li> <li>3- Dividido en dos partes. (actualmente está disponible la parte íbera)</li> <li>3- Tecnología 3D y Realidad Aumentada.</li> <li>4- Basado en el viaje del héroe.</li> <li>5- Diseñado con elementos mitológicos del museo. (Bes, Sileno, Medusa, Grifo)</li> <li>6- Dos personajes: Hipólita y Perseo.</li> <li>7- Objetivo: Superar las pruebas y reunir los materiales para liberar el museo de Medusa.</li> <li>8- Tres idiomas (catalán, castellano e inglés).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Después de observar las nuevas necesidades surgidas en los alumnos que visitan el MdL, el auge de las nuevas tecnologías y su papel en la sociedad, y viendo el interés mostrado por los alumnos y profesores de Ilerna, se ha colaborado con ellos en la creación de diversos juegos serios. Para la realización de dichas aplicaciones, se ha seguido la estrategia de la gamificación, pudiendo así acercarse a las nuevas generaciones, el público escolar y familiar.

Ambas están adaptadas a las necesidades del museo y de los futuros jugadores, ya que se han tenido en cuenta sus sugerencias y mejoras, ya sea el tiempo de respuesta de las preguntas, como la dificultad de estas y las diferentes pruebas. También se han tenido en cuenta otros aspectos, como la igualdad de género, el trabajo en equipo o las necesidades especiales de las personas. Los dos juegos tienen diálogo y audio, los cuales están acompañados de imágenes fáciles de interpretar.

Está previsto el desarrollo de la segunda parte del videojuego *El Tesoro de Medusa* para el curso 2019-2020, y se espera que en un futuro se pueda incorporar gran parte de la colección permanente. En consecuencia, el MdL se adapta a las necesidades de los usuarios de los museos del siglo XXI, unas instituciones centradas en la sociedad.

## Referencias bibliográficas

Carreras, C., Munilla, G. (2007). *Patrimoni digital: un nou mitjà al servei de les institucions culturals*. Barcelona: UOC.

Grevtsova, I. (19 de setiembre de 2017). *Integración de las tecnologías VR y 3D en museos: nuevas oportunidades y limitaciones* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://irinagrevtsova.com/las-tecnologias-realidad-virtual-y-3d-en-museos-nuevas-oportunidades-y-limitaciones/>

Lippenholtz B. (14 de diciembre de 2014). *Gamificación en los museos (I)* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://documotion.com.ar/gamificacion-en-los-museos-i/>

Mosaic. (2002). *Grupo de Investigación Òliba*. Recuperado de <https://mosaic.uoc.edu/2002/09/06/grupo-de-investigacion-oliba/>

Pecharromán, D. (24 de julio de 2017). *Educación en museos a través del videojuego (I)* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.educathyssen.org/programas-publicos/nubla/educacion-museos-traves-videojuego-i>

Pecharromán, D. (25 de julio de 2017). *Educación en museos a través del videojuego (II)* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.educathyssen.org/programas-publicos/nubla/educacion-museos-traves-videojuego-ii>

- Penalva, J. (3 Agosto 2016). *Lo que la tecnología puede hacer por la experiencia de ir con niños a museos* [Mensaje en un blog]. <https://www.xataka.com/especiales/minecraft-rasberry-pi-y-moviles-aplicaciones-e-iniciativas-que-mejoran-la-experiencia-de-los-ninos-en-los-museos>
- Sabaté, M. (1999). *Els escacs i el Cavaller. Un viatge en el temps i l'espai*. Lleida: Pagès Editors i MdL.
- Sabaté, M. (2003). El ajedrez y el caballero. *Museo: Revista de La Asociación Profesional de Museólogos de España*, 8, 43–50.
- Sabaté, M., Gort, R. (2012). *Museo y comunidad. Un museo para todos los públicos*. Gijón: Ediciones Trea.
- Santacana, J., López, V. (coord.) (2014). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural para una educación inclusiva*. Gijón: Ediciones Trea.
- Santacana, J., Asensio, M., López, V. y Martínez, T. (2018). *La evaluación de las “apps” en el patrimonio cultural*. Gijón: Ediciones Trea.



# PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE EN UN PROGRAMA FORMATIVO BASADO EN LA *FLIPPED-CLASSROOM* Y LA GAMIFICACIÓN<sup>46</sup>

## LEARNING PERCEPTION IN A TRAINING PROGRAM BASED ON *FLIPPED-CLASSROOM* AND GAMIFICATION

Cosme Jesús Gómez Carrasco, Juan Ramón Moreno-Vera,

José Monteagudo Fernández

Universidad de Murcia

cjgomez@um.es

**Resumen.** La propuesta que presentamos recoge la impresión del alumnado sobre su propio aprendizaje respecto a la capacidad de diseñar unidades formativas, desarrollada en la asignatura Metodología didáctica para la enseñanza de la Ciencias Sociales en el tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia a través de la implementación de un programa formativo basado en la *flipped-classroom* y la gamificación, mediante la aplicación *socrative*. El objetivo principal era el de analizar la percepción que los futuros docentes han tenido sobre el aprendizaje conseguido en dicho programa formativo. En el mismo han participado cuatro grupos con un total de 210 docentes en formación. El análisis cuantitativo de los resultados del cuestionario administrado al alumnado, realizado a través del programa estadístico SPSS, muestra una valoración muy positiva del aprendizaje recibido en el programa de formación, lo que supone un incentivo para continuar y mejorar la senda iniciada.

**Palabras clave:** Innovación, *flipped-classroom*, gamificación, enseñanza de las ciencias sociales, formación docente

**Abstract.** The proposal presented shows the student's perception about their own learning capacities designing didactic units. It was developed in

---

46 Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación...; así como del proyecto de innovación de la Universidad de Murcia "Metodología *flipped-classroom* y gamificación en la asignatura *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales* del 3.º curso del Grado de Educación Primaria", en base a la resolución R-695/2018.

the topic “Methodology for teaching Social Sciences” during the 3<sup>rd</sup> year of the Primary Education Degree in the University of Murcia. A training program was implemented based on flipped-classroom and gamification through the application *socrative*. The main objective was to analyze the perception from the future teachers about their own learning in this program. In this study, 4 groups participated with 210 training teachers. The quantitative analysis of the results, obtained from a questionnaire and analyzed with SPSS statistical program, shows a very positive value of their learning what supposes an incentive to continue and improve the path started.

**Key words:** Innovation, flipped-classroom, gamification, social sciences teaching, teacher education

### **Introducción**

En las últimas décadas la formación inicial y continua del profesorado se ha convertido en un tema axial (González & Skultety, 2018). Los estudios internacionales insisten en la necesidad de renovar los programas de capacitación docente para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación obligatoria (Barnes, Fives y Dacey, 2017).

En el marco de las líneas de investigación sobre la capacitación del profesorado, el análisis de los conocimientos y concepciones de estos docentes ha tomado un protagonismo fundamental para orientar los programas de formación inicial (Darling-Hammond, 2006). En estos trabajos destacan las investigaciones que pretenden calibrar los diferentes tipos de conocimiento profesional del docente, haciendo hincapié en el dominio de las tareas habituales del aula.

### **Marco teórico**

En los últimos años, nuevos horizontes metodológicos han aparecido en el ámbito de la formación del profesorado, evidentemente los más novedosos son aquellos directamente relacionados con el uso de recursos tecnológicos y conexiones móviles. Así pues, entre las nuevas experiencias metodológicas han tomado impulso la gamificación y la *flipped-classroom*. Como comentan Caponetto, Earp y Ott (2014), los procesos de gamificación están en auge en diversos sectores ya que se refieren al uso del juego en contextos de no jue-



go, aunque especialmente en el ámbito educativo. Prueba de este interés es el amplio *corpus* literario surgido en los últimos años (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014), aunque en realidad, como remarcan Whitton y Langan (2018), este interés viene centrado por un nuevo *ethos* educativo que se está transformando desde un mero transmisor de contenidos hacia una educación que enseña al estudiante a construir su propio conocimiento. El éxito de las estrategias de gamificación está basado en una mayor motivación por parte del alumnado (Whitton & Langan, 2018) aunque estas evidencias deben ser matizadas, puesto que un buen diseño de juego llega a ser una eficaz herramienta de enseñanza (Gee, 2003) mientras que el uso del juego en clase sin un sentido educativo puede conllevar al fracaso, ya que solo se tiene en cuenta el juego como finalidad y no como un medio para aprender. A este respecto Landers y Callan (2011) consideran que es importante seleccionar el juego en base al objetivo de enseñanza y no al revés.

Enseñar mediante el juego en los primeros niveles educativos —especialmente Educación Infantil y Primaria— es un asunto poco controvertido (Hromek & Roffey, 2009), sin embargo, aplicar esta estrategia en educación superior es considerado por muchos académicos (Whitton & Langan, 2018) como frívolo e inapropiado; por el contrario, algunos autores como Urh, Vukovic, Jereb y Pintar (2015) opinan que el uso del juego a este nivel es positivo ya que conlleva una estrategia, una estructura y un objetivo, lo cual se adapta perfectamente a la educación superior, además Gee (2003) piensa que los juegos hacen partícipes a los estudiantes durante las clases pues se convierten en el centro de la acción docente, lo que incentiva su motivación (Spence & Feng, 2010) y, por último, Lee y Hammer (2011) ven como una ventaja el juego ya que como estrategia permite el reinicio de la acción haciendo de los errores algo recuperable y dando libertad a los estudiantes para experimentar. De hecho, como estrategia de enseñanza, independientemente del nivel educativo al que se aplique —lo importante es usar el juego adecuado para el objetivo adecuado— la investigación psicológica respalda el uso de la gamificación (Landers & Callan, 2011) debido a que usa elementos bien conocidos por el alumnado —recordemos que según la investigación de Williams, Yee y Caplan, 2008 el 75.36% de los jugadores de e-games tienen entre 18 y 39 años— como puntos, premios o recom-

piensas que mantienen motivado al alumnado (Silva, Rodrigues, Leal, Belucio & Antunes, 2018).

Por lo que respecta a la *flipped-classroom*, como ya se ha comentado, se trata de otra estrategia metodológica en auge en los últimos años centrada en permitir que el alumnado sea el creador del conocimiento a partir del trabajo práctico en el aula, dejando la transmisión del conocimiento conceptual para la visualización de vídeos en casa (Abeysekera & Dawson, 2015). Como otras estrategias tecnológicas, su éxito depende de la buena planificación educativa —en concreto cumplir con los tres niveles del marco TPACK, Koehler & Mishra, 2009)— así como del objetivo de aprendizaje que persigamos.

A pesar de su éxito educativo en los primeros niveles educativos, todavía se trata de una estrategia poco estudiada en el ámbito académico por lo que no se han analizado profundamente sus potencialidades (O’Flaherty & Phillips, 2015), especialmente cuando hablamos de la educación superior. Como otras acciones didácticas centradas en el aprendizaje activo del alumnado, la *flipped-classroom* mejora las fórmulas tradicionales ya que aumenta la participación del alumnado en las actividades de aprendizaje (Gilboy, Heinerichs & Pazzaglia, 2015) y, al mismo tiempo, permite una actividad investigadora y crítica a la hora de que los estudiantes construyan su propio conocimiento, lo que promueve que el alumnado se sienta más motivado ante el aprendizaje (Abeysekera & Dawson, 2015), hecho que, como ya se ha comentado, es compartido con otras estrategias como la gamificación.

### ***Problema de investigación y objetivos***

Este trabajo parte del siguiente problema de investigación: ¿Cuáles han sido los resultados de aprendizaje de los docentes en formación, en relación con la capacidad de realizar propuestas didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria, a través de un programa formativo basado en la *flipped-classroom* y gamificación? Partiendo de ese problema se formulan los siguientes objetivos específicos:

OE1: Detallar la opinión de los futuros docentes sobre las estrategias y técnicas utilizadas en el programa formativo basado en *flipped-classroom* y gamificación.

OE2: Analizar la percepción que los futuros docentes tienen sobre el aprendizaje conseguido en el programa formativo basado en *flipped-classroom* y gamificación.

OE3: Analizar los resultados de aprendizaje de los futuros docentes en relación a la capacidad de realizar propuestas didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria.

## **Desarrollo**

### ***Enfoque y participantes***

Para esta investigación se ha escogido un enfoque metodológico basado en evaluación de programas: diseño, aplicación y evaluación de un programa formativo. En esta investigación participaron 210 docentes en formación (53 chicos; el 25% y 157 chicas; el 75%) del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia, España. La edad de los participantes osciló entre 19 y 44 años ( $M = 20,94$  y  $DT = 2,77$ ). Casi el 90% de la muestra tiene entre 19 y 22 años. El programa formativo se implementó en cuatro grupos diferentes. La distribución de la muestra por grupos es bastante homogénea, entre el 21% (grupo 1) y el 28,4% (grupo 3).

### ***Instrumento y análisis de datos***

La información se ha recogido a través de dos instrumentos. En primer lugar, un cuestionario titulado “Evaluación del programa formativo basado en gamificación y *flipped-classroom*”, elaborado *ad hoc*, con una escala de valoración cerrada tipo Likert (1-5). Consta de tres bloques temáticos. El primero se ha dedicado a las percepciones del profesorado en formación sobre cómo ha afectado el programa formativo implementado en su motivación; el segundo bloque del cuestionario se basó en las percepciones sobre cómo ha afectado el programa formativo en su satisfacción y el tercero de los bloques se centró en la percepción del aprendizaje recibido en el programa formativo.

El segundo instrumento fue una escala de observación para evaluar las unidades formativas diseñadas por los futuros docentes. Este instrumento de observación, con una escala de valoración 1-5, se estructuró en torno a cuatro variables: estructura de la unidad didáctica diseñada; actividades propuestas; propuesta metodológica; evaluación.

Los datos se codificaron y analizaron en el programa estadístico SPSS v.22.0 para MAC. Antes de proceder al análisis de datos se estimó el grado de fiabilidad y validez del constructo. Para analizar la fiabilidad del cuestionario se empleó el método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida compuesto por un conjunto de ítems, de tipo escala Likert, que esperamos midan la misma dimensión teórica —el mismo *constructo*—. Este procedimiento de validación ha sido utilizado también por otros trabajos de educación histórica (Gestsdóttir, Van Boxtel & Van Drie, 2018). El criterio establecido y señalado por diferentes autores es que un valor del alfa de Cronbach, entre 70 y 90, indica una buena consistencia interna para una escala unidimensional. En el caso del cuestionario se obtuvieron resultados muy satisfactorios tanto a nivel global de escala, como en cada una de las subescalas de este estudio, tal y como se aprecia en la tabla 1. Se verificó además el adecuado grado de fiabilidad con el índice por técnica de dos mitades de Guttman.

**Tabla 1. Coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach y Dos mitades de Guttman**

Escalas y subescalas	N de Elementos	Alfa de Cronbach	Dos mitades de Guttman
Escala Total “Evaluación del programa formativo basado en gamificación y flipped classroom”	37	,940	,903
Sub-escala “percepción del aprendizaje”	8	,876	,766
Sub-escala “valoración de estrategias/técnicas”	6	,792	,755

Fuente: Elaboración propia

# Resultados

En la Tabla 2 se muestran las medias y desviaciones típicas, así como los mínimos y los máximos, de los participantes según grupo de pertenencia para cada de una de las variables, y con los ítems agrupados, referidas a los resultados del aprendizaje sobre la capacidad de proponer actividades formativas para la enseñanza de las ciencias sociales.

Las puntuaciones obtenidas muestran unos resultados positivos del aprendizaje recibido en el programa de formación, aunque con una puntuación menor que la autopercepción del aprendizaje. La mitad de los ítems reciben una puntuación mayor de 4 —4,93 sobre 5 en la valoración de las actividades en el grupo 2 como la variable con más puntuación—. El resto de los ítems supera el 3,5 sobre 5 de media, excepto la puntuación recibida por la metodología en el grupo 2. A nivel global, el grupo 1 tiene un mayor rendimiento en el programa formativo (16,20) frente al grupo 3, que es el que obtiene la valoración más baja (15,76), aunque con una diferencia no muy alta. A nivel intergrupar, las medias entre todos los grupos no tienen muchas diferencias. No obstante, han obtenido los mejores resultados en “Estructura de la Unidad Didáctica” el grupo 1; en “Actividades y fases” el grupo 2 y en “Evaluación” y en “Metodología” el grupo 3. A nivel intragrupal, las puntuaciones más elevadas las obtienen los grupos 1 en “Estructura de la Unidad Didáctica”, y los grupos 2, 3 y 4 en “Actividades y fases”.

**Tabla 2. Estadísticos descriptivos sobre evaluación de Unidades Didácticas**

	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3			Grupo 4		
	(n=44)			(n=14)			(n=13)			(n=14)		
Ítem	M (DT)	Min	Max	M (DT)	Min	Max	M (DT)	Min	Max	M (DT)	Min	Max
Estructura de la Unidad Didáctica	4,40 (,70)	3	5	4,57 (,65)	3	5	3,54 (,66)	2	4	4,07 (,83)	2	5
Actividades y fases	4,20 (1,23)	1	5	4,93 (,27)	4	5	4,46 (,78)	3	5	4,57 (,51)	4	5
Evaluación	3,90 (,32)	3	4	3,64 (1,22)	2	5	3,69 (,63)	3	5	3,64 (,84)	2	5
Metodología	3,70 (1,16)	1	5	2,79 (2,01)	1	5	4,08 (1,11)	2	5	3,50 (,76)	2	5
<b>Puntuación Total</b>	4,05 (,74)	1	5	3,98 (,63)	1	5	3,94 (,63)	2	5	3,94 (,57)	2	5

Fuente: Elaboración propia

Para estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el aprendizaje adquirido a lo largo del programa formativo sobre el diseño de Unidades Didácticas se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA de un factor), aunque estas diferencias de medias halladas entre los cuatro grupos no resultaron estadísticamente significativas.

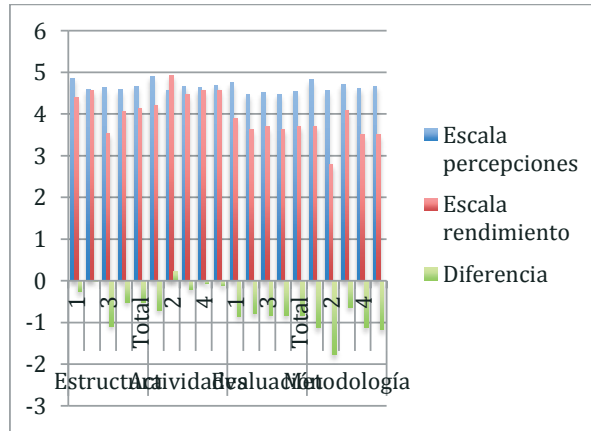
Como se puede apreciar en la tablas 3 y en la ilustración 1, a nivel general la percepción del aprendizaje es mayor que el rendimiento obtenido. Solo hay una excepción en el ítem “Actividades” en el grupo 2, en la que la media obtenida a nivel de evaluación es mayor que la media obtenida a nivel de percepción del aprendizaje.

**Tabla 3. Resumen sobre las percepciones de los futuros docentes**

		Media cuestionario percepciones	Media evaluación Unidades Didácticas	Diferencia
Estructura	1	4,86	4,40	-,26
	2	4,59	4,57	-,02
	3	4,63	3,54	-1,09
	4	4,58	4,07	-,51
	Total	4,66	4,14	-,52
Actividades	1	4,91	4,20	-,71
	2	4,57	4,93	+,22
	3	4,67	4,46	-,21
	4	4,63	4,57	-,06
	Total	4,69	4,57	-,12
Evaluación	1	4,75	3,90	-,85
	2	4,48	3,64	-,79
	3	4,52	3,69	-,83
	4	4,48	3,64	-,84
	Total	4,55	3,71	-,84
Metodología	1	4,82	3,70	-1,12
	2	4,56	2,79	-1,77
	3	4,72	4,08	-,64
	4	4,62	3,50	-1,12
	Total	4,67	3,50	-1,17

Fuente: Elaboración propia

**Ilustración 1**



Fuente: Elaboración propia

## Discusión

### Conclusiones

Al iniciar esta investigación nos planteábamos cuáles serían los resultados de aprendizaje del profesorado en formación con respecto al programa formativo basado en la *flipped-classroom* y la gamificación, en este sentido nos proponíamos tres objetivos que se han resuelto con efectos muy positivos.

En primer lugar, se deseaba conocer la opinión del profesorado en formación con respecto al programa formativo, lo que nos ha llevado a conocer una valoración muy positiva de su opinión.

En segundo lugar, en la percepción de su propio aprendizaje hemos podido comprobar que es mayor que los resultados que luego obtienen. Este hecho se comprueba en la tabla 3 y la ilustración 1, donde se observa la diferencia existente entre la percepción que tienen de lo que han aprendido y el resultado final, que siempre es menor.

Por último, los resultados de aprendizaje con respecto a sus propuestas didácticas han sido también satisfactorios, viendo en la escala de 1-5 en todos los ítems se supera holgadamente el 2.5 de puntuación, lo cual nos indica la validez del programa formativo.

Así pues, la evaluación de las percepciones y resultados de este programa formativo han sido muy positivas, ya que no solo ha tenido buena considera-

ción por parte de los futuros docentes, sino que, además, su percepción es la de que les ha servido para aprender. Eso sí, los resultados definitivos son menores que la percepción de aprendizaje, aunque, no obstante, también arroja resultados altamente positivos.

## Referencias bibliográficas

- Abeysekera, L. & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34 (1), 1-14
- Barnes, N., Fives, H., Dacey, C. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116.
- Caponetto, I., Earp, J. & Ott, M. (2014). Gamification and Education: a literature review. *Gartner*, 1, 50-57.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education. The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gilboy, M.B., Heinerichs, S. & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of nutrition education and behaviour*, 47 (1), 109-114
- González, G. y Skultety, L. (2018). Teacher learning in a combined professional development intervention, *Teaching and Teacher Education*, 71, 341-354.
- Gestsdóttir, S.M., Van Boxtel, C., Van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*, 44 (6), 960-981.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*. Hawaii, USA: IEEE Computer Society



- Hromek, R. & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning with Games: "It's Fun and We Learn Things". *Simulation & Gaming* 40(5), 626–644
- Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 1 (9), 60-70
- Landers, N.R. (2011). Casual Social Games as Serious Games: The Psychology of Gamification in Undergraduate Education and Employee Training. In M.Ma et al. (eds.) *Serious Games and Edutainment Applications* (399-423). London: Springer-Verlag
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of Flipped Classrooms in Higher Education: A Scoping Review. *The Internet and Higher Education* 25, 85–95.
- Silva, R., Rodrigues, R., Leal, C., Belucio, M. & Antunes, J. (2018). Gamification in Accounting Higher Education: Stepwise and OLS regressions. In *Conference: Theory and Applications in the Knowledge Economy* (1-25). Poznan: University of Economic and Business
- Spence, I. & Feng, J. (2010). Video Games and Spatial Cognition. *Review of General Psychology*, 2 (10), 92-104
- Urh, M., Vukovic, G., Jereb, E. & Pintar, R. (2015). The model for introduction of gamification into e-learning in higher education. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 197, 388-397
- Williams, D., Yee, N & Caplan, S.E. (2008). Who plays, how much and why? Debunking the stereotypical gamer profile. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (4), 993-1018
- Whitton, N. & Langan, M. (2018). Fun and games in higher education: an analysis of UK student perspectives. *Teaching in Higher Education*, 23 DOI: 10.1080/13562517.2018.1541885



## **BREAKOUT, UNA HERRAMIENTA INNOVADORA EN UN AULA GAMIFICADA**

### **BREAKOUT, AN INNOVATIVE TOOL IN A GAMIFIED CLASSROOM**

**Patricia Mellado Burgos (1), Andrea Arribas Aracil (2),**

**David Alonso García (3), Encarnación Aracil Rodríguez (4)**

Colegio Valle del Miro (1), Colegio Valdeluz (2),

Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid (3),

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología Universidad Complutense de Madrid (4)

Correo electrónico: enaracil@cps.ucm.es

#### **Resumen.** (150-250 palabras)

El Breakout es una modalidad de juego derivada de los populares Escape Room, que busca personalizar al máximo la experiencia educativa del alumnado. Consiste en abrir una caja de candados, tras haber encontrado la solución a diferentes tipos de retos, cuya dificultad varía según la edad de los jugadores y el área curricular a trabajar.

Presentamos la experiencia desarrollada en el curso 2018-19, en las aulas del Primer Ciclo de Educación Primaria, de dos colegios de dos municipios de la Comunidad de Madrid. La actividad fue llevada a cabo por un grupo de 3º con 29 alumnos (Valdemoro) y de 2º con 26 (Madrid), en la primera semana de septiembre. A los participantes se les dividió en grupos de 5 ó 6 miembros, asignándoles un tiempo límite de 45'. Nuestro objetivo fue repasar las competencias básicas adquiridas en el curso previo en diferentes asignaturas. En Valdemoro, se trabajaron las asignaturas de Lengua y Matemáticas de 2º, mientras que en el de Madrid, Inglés y Matemáticas de 1º, por lo que los retos y acertijos se basaron en el currículo de dichas asignaturas. Las maestras encargadas de esta experiencia gamificada actuaron de supervisoras del proceso, aclarando las posibles dudas. Aunque todos los participantes superaron el breakout con éxito y la valoración fue muy positiva, la duración de la sesión (45') se ha demostrado insuficiente para poder acabar las tareas en tiempo y

sin presión. Para futuras ocasiones, tendremos que ampliar el plazo como mínimo a 60 minutos.

**Palabras clave:** gamificación, breakout, metodologías innovadoras, trabajo cooperativo.

**Abstract.** (150-250 words)

The Breakout is a game mode derived from the popular Escape Room, which seeks to personalize the educational experience of students. It consists of unlocking a box, after having found the solution to different types of challenges, whose difficulty varies according to the age of the players and the curricular area to work.

We present the experience carried out in the school year 2018-19, in two different classrooms of the First Cycle of Primary Education in two municipalities of the Community of Madrid. The activity was carried out by a group of 29 students (3rd Grade) from Valdemoro and other of 26 (2nd Grade) from Madrid, in the first week of September. Students were divided into groups of 5 or 6 members, assigning them a time limit of 45' to complete the game. Our goal was to review the basic skills acquired in the previous academic course in different subjects. In Valdemoro, Language and Mathematics of 2nd Grade were revised, while in Madrid, English and Mathematics of 1st Grade, so the challenges and riddles were based on the curriculum of these subjects. The teachers in charge of this gamified experience acted as supervisors of the process, clarifying the possible doubts. Although all participants successfully completed the breakout and it was very positively evaluated, the duration of the session (45') has proved insufficient to finish the tasks on time and without pressure. For future occasions, we should extend the time limit to at least 60 minutes.

**Key words:** gamification, breakout, innovative methodologies, team work.

## **Introducción**

La integración de metodologías activas en el aula pretende enfocar la educación desde el punto de vista de la motivación del alumnado, tratando de personalizar al máximo su experiencia educativa (Buckley & Doyle, 2016; Chapman

& Rich, 2018)). Una de las herramientas que mejor se adapta a este objetivo es el “Breakout”, una modalidad de juego derivada de los populares Escape Rooms (Detwiler, Jacobson & O’Brien, 2018; Nicholson, 2018). Consiste en abrir una caja de candados tras haber encontrado la solución a diferentes tipos de retos, basados en un hilo narrativo conductor, cuya dificultad varía en función de la edad de los jugadores y el área curricular a trabajar. Los jugadores tienen un tiempo límite (1 hora ó 45 minutos) para abrir la caja. Son muchas las ventajas de utilizar esta estrategia lúdica, aunque las más evidentes son el fomento de la colaboración activa, el pensamiento crítico-deductivo y la mejora de las habilidades creativas para la resolución de problemas (Lee & Hammer, 2011; Plass, Homer & Kinzer, 2015; Dillon, 2018). Como docentes interesados en fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración dentro del aula, hemos investigado en fuentes académicas sobre metodologías activas innovadoras y, finalmente, nos hemos decantado por utilizar el BreakoutEdu por considerar que es una herramienta que cumple esta función de crear un ambiente educativo divertido y colaborativo, mientras que desarrolla la habilidad para resolver problemas. La portabilidad y adaptabilidad de este tipo de juegos le han convertido en un recurso cada vez más habitual en las aulas de todo el mundo, en particular para las etapas de Educación Primaria y Secundaria (Paulsen, 2017; Camacho Manarel, 2017; Fernández-Oliveras, Sebastián-García, & Ruiz-Avilés, 2019).

### ***Marco teórico***

Un juego de escape sucede en una habitación donde están encerrados los participantes y de la que no pueden salir hasta que no hayan resuelto una serie de retos, acertijos y pruebas. Está basado en el Aprendizaje Experiencial y el primer ejemplo de su aplicación es reciente: en 2015 dos educadores y líderes en tecnología educativa, James Sanders y Mark Hammons, desarrollaron un proyecto de código abierto tras haber participado en un juego de escape con un grupo de estudiantes universitarios en San Francisco, California (USA). Ambos educadores observaron el alto grado de implicación y de trabajo en equipo de los alumnos para conseguir escapar antes de que venciera el plazo de tiempo asignado, lo que les hizo reconsiderar cómo podían aplicarlo en el campo educativo modificando un aspecto esencial: por obvias razones legales y éticas, no se podía dejar encerrados en una habitación a los alumnos. Por este moti-

vo, le dieron la vuelta al juego y utilizaron una caja de madera, una cadena y unos cuantos candados, que se tienen que ir abriendo a medida que se resuelven las pistas. Su experiencia tuvo tal éxito que fundaron una plataforma específica para este juego (<https://www.breakoutedu.com/>), además de haberse convertido en conferenciantes, asesores y consultores educativos de fama internacional.

Los acertijos, rompecabezas o retos no se plantean al azar, sino que siguen un hilo argumental sobre un tema concreto (un viaje de exploración, la búsqueda de un tesoro, el rescate de un personaje, etc.) que permite trabajar diversas capacidades cognitivas, manipulativas y de interacción social (observación y análisis de cada propuesta, cálculo mental, búsqueda, valoración y contrastación de información en línea, alcance de un consenso, etc.) según cuáles y cuántas sean las asignaturas que se pretende abordar mediante esta práctica. Una buena narrativa es fundamental, por lo que las fases de diseño y planificación de los objetivos pedagógicos son esenciales y tienen que estar claramente marcados (Área Moreira & González González, 2015).

### ***Objetivos***

Como docentes estamos interesados en trabajar las inteligencias múltiples mediante actividades de diferente índole, por lo que una estrategia didáctica como ésta permite hacer juegos de palabras, acertijos, mapas, códigos, canciones... Es decir, se estimula el aprendizaje basado en retos. El alumnado debe superar un desafío, a través de la resolución de pruebas variadas, trabajando en equipo de forma colaborativa y en un espacio de tiempo determinado.

Por otra parte, desde nuestra experiencia práctica, sabemos de la dificultad de “enganchar” al alumnado en actividades que les resulten novedosas y provoquen su implicación efectiva. Las actividades que conllevan un cierto grado de movimiento físico, que les permiten no estar sentados, moverse (máxime teniendo en cuenta la edad del Primer Ciclo de Primaria) y trabajar de manera colaborativa para resolver problemas, son estrategias especialmente importantes que debemos poner en marcha. Por otra parte, somos partidarios de admitir la importancia que tiene el juego y el valor de éste en la educación.

## **Desarrollo**

### ***Metodología***

Presentamos la experiencia desarrollada en el curso escolar 2018-19, en las aulas del Primer Ciclo de Educación Primaria, de dos colegios concertados de la Comunidad de Madrid, uno de ellos sito en el municipio de Valdemoro y el otro en Madrid Capital. La actividad fue llevada a cabo por un grupo de Tercer Curso con 29 alumnos (Valdemoro) y de Segundo con 26 (Madrid), en el mes de septiembre 2018, en horario de mañana. A los participantes se les dividió en grupos de 5 ó 6 miembros, asignándoles un tiempo límite de 45 minutos y dos sesiones. En las diferentes pruebas se introdujeron retos o cuestiones con contenido curricular de diversas materias. En nuestro caso, al realizarse la actividad en la primera semana lectiva, nuestro objetivo fue repasar las competencias básicas adquiridas en el curso previo en diferentes asignaturas. En el colegio de Valdemoro, se trabajaron las asignaturas de Lengua y Matemáticas de Segundo, mientras que en el de Madrid, Inglés y Matemáticas de Primero, por lo que los retos y acertijos se basaron en el currículo de dichas asignaturas. Las maestras encargadas de llevar a cabo esta experiencia gamificada actuaron de guía o supervisoras del proceso, aclarando aquellos aspectos sobre los que al alumnado les surgía alguna duda.

En el colegio de Valdemoro, la narrativa convierte al alumnado en detectives de la Agencia Shield, quienes tienen que ir recorriendo el mundo para salvarlo de los malvados Agentes de Hydra. Para ello, deben realizar diferentes misiones que consisten en actividades tales como practicar la escritura, lectura, cálculo mental, etc., mediante la utilización de juegos de mesa, rompecabezas, cartas de la baraja y dados.

Para presentar esta narrativa en el aula, se les mostró un vídeo promocional del comienzo de su aventura, donde se anunciaba la aparición de una bolsa, cerrada con un candado, cuyo contenido se podría conocer al abrirla descifrando diversos códigos. Las instrucciones se proyectaron en la pizarra digital para que las vieran todos y así poder cumplir con esa primera misión. Se organizó la clase por equipos y cada uno de ellos empezó por un punto distinto para no solaparse en las distintas pruebas. Los números escondidos los podían encontrar realizando diferentes actividades, que no eran más que un repaso del curso

anterior para las asignaturas de Matemáticas y Lengua. Cada operación matemática tenía asignada una letra del abecedario con el que tuvieron que descifrar un mensaje secreto. Ese mensaje les permitió localizar un sobre, colocado debajo de la mesa, que a su vez contenía las piezas de un rompecabezas. Una vez resuelto, otras pruebas a completar fueron mensajes silábicos, conjugaciones de verbos u otras operaciones de cálculo mental.

A medida que avanzaban en la resolución de las tareas, consiguieron ganar puntos y medallas y, finalmente, descifrando diversos códigos, fueron a comprobar si era la clave correcta para abrir un candado numérico de cuatro cifras y acceder a la bolsa.

Dentro de la bolsa se encontraba un libro, cuya primera página era una ilustración. Esa imagen representaba el primer destino - en nuestro caso, la ciudad de París- al que tendrían que dirigirse para cumplir con su siguiente misión. Esta segunda experiencia de breakout la abordaríamos en diciembre, final del primer cuatrimestre lectivo, con la misma finalidad de repasar los contenidos curriculares, en este caso de Tercero.

En el colegio de Madrid, el hilo conductor es la pérdida de la mascota de la clase, un pájaro tucán de peluche de nombre Norton, al que deben encontrar siguiendo las pistas dejadas en diferentes partes del aula. Como las asignaturas a repasar son Inglés y Matemáticas de Primer Curso de Primaria, las actividades están escritas en inglés básico (el que corresponde al *syllabus*). El centro educativo está adscrito al Programa de Bilingüismo del gobierno regional, implantado desde el segundo ciclo de Educación Infantil. Por esta razón, la asignatura de Inglés es objeto de atención especial en Primaria. El objetivo principal es potenciar las competencias comunicativas en el uso del Inglés en las cuatro destrezas (expresión escrita, lectora, oral y auditiva) del Marco Común Europeo para la Enseñanza de las Lenguas, pero con énfasis en la comunicación verbal durante el Primer Ciclo. Mediante la proyección de vídeos de canales especializados en inglés para niños y la audición de textos cortos y canciones (*chants*), el alumnado tuvo que completar por escrito vocabulario (substantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, etc.) relacionado con el *syllabus* del curso precedente. Al igual que en el otro centro educativo, organizados en equipos de 5 ó 6 participantes, debieron resolver en primer lugar las pruebas de vocabulario para, a continuación, poder completar las operaciones matemáticas y descifrar de este modo



un mensaje secreto. El mensaje, en inglés, señalaba cuál era el número que abría el candado de una enorme caja de madera. Norton el Tucán es finalmente encontrado dentro de la caja y el equipo ganador podrá repartirse la custodia y cuidado de la mascota durante la siguiente semana.

## **Resultados**

Con la puesta en marcha de este recurso didáctico, hemos conseguido introducir al alumnado en una nueva narrativa, así como presentar los contenidos curriculares de una manera más motivadora y atractiva para ellos. El papel del observador (por lo general, el mismo docente que ha diseñado el juego) es esencial para explicar las reglas y guiar el trabajo grupal. En los centros educativos donde se ha llevado a cabo la experiencia, ésta ha sido diseñada y planificada por una única maestra por centro, quien se ha encargado de su completa realización. Ello implica un esfuerzo considerable, sobre todo a la hora de decidir cuáles son las pruebas más pertinentes para conseguir el objetivo de repasar los contenidos curriculares esenciales.

Una de las ventajas del Breakout Edu es que, antes de poner la siguiente etapa en circulación, se pueden reformular las actividades de refuerzo y repaso en base a las dificultades detectadas en la primera fase del juego y, así, sucesivamente, establecer tantas sesiones de breakout como consideremos necesarias a lo largo del curso.

En nuestra experiencia, aunque todos los participantes superaron el breakout con éxito, la duración de la sesión (45 minutos) se ha demostrado insuficiente para poder acabar las tareas en tiempo y sin presión. Sabemos que los ritmos vitales son diferentes y, por lo tanto, para futuras ocasiones, tendremos que ampliar el plazo como mínimo a 60 minutos.

## **Discusión**

La práctica docente está hoy día sujeta a discusión. Algunos colegas contemplan con escepticismo la integración de metodologías activas, como las herramientas del gran campo de la gamificación, dentro del aula. Desde nuestro punto de vista, la enseñanza “tradicional” no está reñida con la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas que aumenten la motivación del propio alumno y promuevan su participación activa. Se trata, en definitiva, de perso-

nalizar al máximo la experiencia educativa y los docentes no debemos tener miedo a ensayar nuevas herramientas que ofrezcan variaciones positivas en nuestro quehacer en el aula.

## Referencias bibliográficas

- Área Moreira, M. & González González, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33 (3), 15-38. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/240791/184451>
- Buckley, P. & Doyle, Elaine (2016). Gamification and student motivation, *Interactive Learning Environments*, 246 (6), 1162-1175, DOI: 10.1080/10494820.2014.964263
- Camacho Manarel, M.A. (22/12/2017). Escape Room. El Perdido Libro Secreto de los Druidas. <https://maraadelacamachomanarel.wordpress.com/2017/12/22/escape-room-el-perdido-libro-secreto-de-los-druidas/>
- Chapman, J. R. & Rich, P. J. (2018). Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best?, *Journal of Education for Business*, 93 (7), 315-322, DOI: 10.1080/08832323.2018.1490687
- Detwiler, S., Jacobson, T., O'Brien, K. (2018). BreakoutEDU: Helping students break out of their comfort zones. *College & Research Libraries News*, [S.l.], 79 (2). Available at: <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/16875> DOI:<https://doi.org/10.5860/crln.79.2.62>.
- Dillon, A. (2018). Finding Innovation and Imagination in a Bag of Loose Parts. *Childhood Education*, 94 (1), 62-65, DOI: 10.1080/00094056.2018.1420369
- Fernández-Oliveras, A., Sebastián-García, A. & Ruiz-Avilés, A. (Coords.). (2019). Propuestas de aprendizaje basado en juegos y gamificación para la enseñanza aprendizaje de la Física y la Química en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato: Micro-spin-offs educativos. Granada: Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/54974>

- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.
- Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*, 94 (1), 44-49, DOI: 10.1080/00094056.2018.1420363.
- Paulsen, E. K. (2017) Addressing 21st century skills: Breakout games in the EFL classroom. Master Thesis Inland Norway University. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2468528>
- Plass, J. L., Homer, B. D. & Kinzer, C. K. (2015) Foundations of Game-Based Learning, *Educational Psychologist*, 50 (4), 258-283, DOI: 10.1080/00461520.2015.1122533
- Sanders, J. & Hammons, M. (2015). <https://www.breakoutedu.com>



## **BLOQUE 4. PATRIMONIO, ARTE Y EDUCACIÓN: PROBLEMAS Y MÉTODOS**



# **HISTORIA, PATRIMONIO E IDENTIDAD. REPRESENTACIONES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL PATRIMONIO CULTURAL DE GALICIA**

## **HISTORY, HERITAGE AND IDENTITY. REPRESENTATIONS OF THE PRIMARY EDUCATION STUDENTS ON THE CULTURAL HERITAGE OF GALICIA<sup>47</sup>**

**Jorge Conde Miguélez, Xosé Armas Castro**

Universidade de Santiago de Compostela,

Facultade de Ciencias da Educación, Departamento de Didácticas Aplicadas.

j.conde@usc.es

### **Resumen**

La comunicación ofrece resultados parciales de una investigación en curso con estudiantes que finalizan la educación primaria (11-12 años) sobre el patrimonio cultural de Galicia y su adscripción a determinados períodos históricos. Para la recogida de información se ha aplicado un cuestionario a 61 estudiantes de educación primaria de 3 centros educativos públicos de Santiago de Compostela. Los datos se analizaron siguiendo las recomendaciones de Grounded Theory y se utilizó el programa Atlas.ti para optimizar el proceso de análisis de los datos. Los resultados parecen indicar que los participantes identifican el patrimonio cultural de Galicia fundamentalmente con elementos del patrimonio arquitectónico perteneciente a los períodos históricos más antiguos, donde también tiene una considerable influencia el lugar de residencia de los estudiantes y la imagen de Galicia difundida a través de los medios de comunicación, mientras que están menos presentes elementos del patrimonio inmaterial y los que corresponden a períodos más recientes.

**Palabras clave:** educación patrimonial, representaciones sociales, alumnado, educación primaria, cuestionario.

---

<sup>47</sup> Este trabajo ha sido financiado con fondos del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico del Sistema de I+D+I, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento. COMPROP-PGC2018-094491-B-C31

## **Abstract.**

The communication offers partial results of an ongoing investigation with students who finish primary education (11-12 years) on the cultural heritage of Galicia and its affiliation to certain historical periods. For the collection of information, a questionnaire has been applied to 61 primary school students from 3 public schools in Santiago de Compostela. The data were analysed following the recommendations of Grounded Theory and the Atlas.ti program was used to optimize the process of data analysis. The results seem to indicate that the participants identify the cultural heritage of Galicia mainly with elements of the architectural heritage belonging to the oldest historical periods, where the place of residence of the students and the image of Galicia spread through the media also have a considerable influence of communication, while elements of intangible heritage and those corresponding to more recent periods are less present.

**Key words:** heritage education, social representations, students, primary education, questionnaire.

## **Introducción**

Las sociedades actuales necesitan ciudadanos con identidades plurales y críticas para responder a las necesidades que se derivan del contexto complejo, dinámico y multicultural que las caracteriza. El patrimonio, entendido en un sentido holístico, y los vínculos que las personas establecemos con él conforman aspectos importantes de la construcción de la identidad (Graham y Howard, 2008; Levy, 2014; McDowell, 2008). Resulta necesario, en consecuencia, conocer los procesos a través de los cuales los ciudadanos en diferentes contextos establecemos relaciones complejas entre patrimonio e identidad. Para este trabajo se ha utilizado la teoría de las representaciones sociales como un marco teórico relevante para abordar las relaciones entre patrimonio e identidad. Se trata de una teoría que desde su creación ha experimentado un gran desarrollo en la investigación en el ámbito de las ciencias sociales (Sammut, Andreouli, Gaskell y Valsiner, 2015). En el campo de la investigación educativa, autores como Castorina y Barreiro (2012) han puesto de manifiesto su pertinencia. En el ámbito de la investigación en educación



patrimonial en el que se enmarca este trabajo, autores como Waterton y Watson (2015) muestran líneas de investigación relevantes que representan una parte de la proliferación de estudios con la que este rico campo cuenta en la actualidad. En el caso concreto de este estudio, diversos autores han puesto de manifiesto como las representaciones que las personas construyen sobre el patrimonio cultural tienen un papel relevante en la construcción de las identidades sociales (Abdelazim, 2017; de Groot et al., 2014, 2017; Levy, 2014, 2017). Diferentes estudios en la última década (Harrison, 2013; van Boxtel, Grever y Klein, 2016) se han interesado en la construcción histórica de este patrimonio. En todos los casos se pone de manifiesto que es relevante explorar las representaciones sociales del alumnado para crear mejores diseños de educación patrimonial.

### ***Objetivos***

El presente estudio tiene el objetivo de conocer los elementos del patrimonio cultural de Galicia que forman parte de las representaciones sociales del alumnado de educación primaria y son claves para la construcción de su identidad. Así mismo, se ha querido saber como los estudiantes realizan la tarea de situar los elementos de su patrimonio en las diversas épocas históricas.

### ***Método***

Se ha utilizado una metodología mixta, principalmente cualitativa, que podría enmarcarse en una tradición fenomenológica (Denzin y Lincoln, 2018). Se realizó la recogida de datos durante el curso 2018-2019. En el estudio participaron 61 estudiantes (29 hombres y 32 mujeres) de los últimos cursos de educación primaria de tres centros de titularidad pública (CEIP) del núcleo urbano y la periferia funcional de Santiago de Compostela. Los estudiantes fueron informados de la participación voluntaria y del tratamiento anónimo de la información.

Para recoger los datos se aplicó a los participantes un cuestionario en el contexto del aula que combinaba ítems de opción múltiple con otros de respuesta abierta. El instrumento fue validado por expertos de 4 universidades. En el presente trabajo se analiza la información obtenida en el ítem 7 que solicitaba lo siguiente:

El patrimonio cultural de Galicia se fue construyendo a lo largo de la historia. Indica los elementos del patrimonio gallego que conozcas situándolos en su periodo histórico:

Prehistoria	
Edad Antigua	
Edad Media	
Edad Moderna	
Edad Contemporánea	
Actualidad	

Se les propuso a los participantes que colocaran en la parrilla palabras que designaran elementos del patrimonio gallego en cada uno de los periodos históricos correspondientes con la finalidad de realizar posteriormente un conteo de frecuencia. Con este ítem se pretendía obtener información de las representaciones sociales sobre los elementos del patrimonio cultural de Galicia que eran mas significativos para los estudiantes y por lo tanto que contribuyen en mayor medida a la construcción de su identidad. Por otro lado, se quería observar como localizaban estos elementos patrimoniales en los periodos cronológicos. Para el tratamiento de los datos se utilizó la herramienta Atlas.ti, (versión 8.4.3), un software inspirado en la Grounded Theory (Corbin y Strauss, 2008) que proporciona rigor y coherencia al análisis de datos cualitativos, además de facilitar la recuperación y codificación de la información (San Martín, 2014). Para las tareas de conteo de términos, se utilizó la herramienta específica de Atlas.ti denominada “contador de palabras”. Se exportaron los resultados en formato CSV (Comma Separated Values) para facilitar el proceso de construcción de las gráficas en el programa *Excel*.

## Resultados

Los resultados proporcionaron un total 252 términos referidos a diferentes elementos patrimoniales. De los 61 cuestionarios distribuidos se cubrieron total o parcialmente 54. Se dejaron sin cubrir 7 que fueron anulados para el posterior análisis. En la **Tabla 1** se ofrece la producción total de términos y las medidas estadísticas de media y moda

**Tabla 1. Elementos patrimoniales citados totales, media y moda**

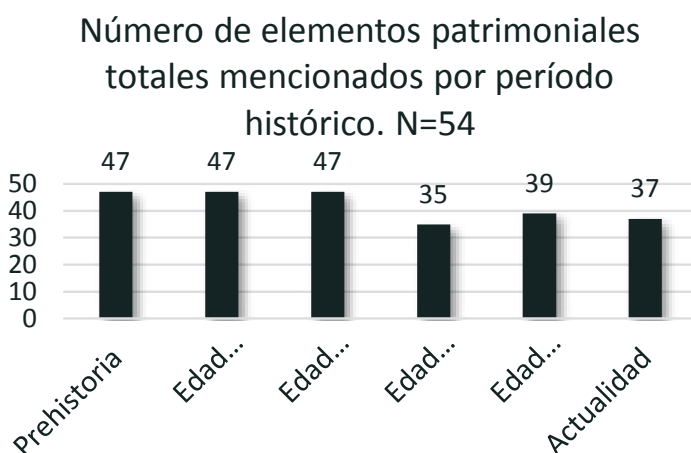
Alumnado (n=54) y palabras relacionadas (n=249)			
Alumnado	Total	Media	Moda
54	252	4.6	6

Fuente: elaboración propia

Los datos parecen revelar una producción de palabras elevada ya que la media por participante es de 4.6 términos. La moda global (6) pone de relieve que los estudiantes tuvieron un buen nivel de participación e implicación en la tarea y la mayor parte completó los 6 apartados de la cuadrícula con al menos un elemento. Para reforzar los datos relacionados con la buena participación hay que recordar que de los 61 estudiantes de la muestra invitada solo 7 dejaron la tarea en blanco, siendo 5 de ellos alumnos de inclusión tardía provenientes de otras nacionalidades y poco familiarizados con el patrimonio gallego.

A continuación, en la Figura 1 se ofrece el número de términos totales citados en cada período histórico por parte de los 54 estudiantes. Se puede apreciar que la producción de palabras en los 3 periodos mas antiguos (prehistoria, edad antigua, edad media) es superior a los tres períodos mas modernos (edad moderna, edad contemporánea, actualidad).

**Figura 1**



Fuente: elaboración propia

Un dato investigado y concordante con los resultados de la **figura 1** es que la comparativa establecida en el número de respuestas en blanco ofreció siempre un número superior de ellas en los periodos de la edad moderna, edad contemporánea y actualidad (79 respuestas) mientras en los periodos históricos prehistoria, edad antigua y edad media el número fue inferior (45 respuestas en blanco).

De las respuestas que ha generado el alumnado se han seleccionado 17 términos que se ofrecen en **la Figura 2**. El criterio que se ha adoptado tiene que ver con que su frecuencia de aparición fuese de 3 o más veces en cualquiera de los periodos históricos. Los datos de la selección parecen sugerir que los estudiantes sitúan en primer lugar elementos de elevada antigüedad en 12 de los 17 casos, (“dolmen”, “castros”, “Muralla de Lugo” “Torre de Hércules”, “Catedral de Santiago”), siendo la Catedral de Santiago el elemento que tiene una presencia hegemónica. En los 5 casos restantes, que se corresponden con periodos cronológicos mas modernos, los participantes mencionan términos asociados al ocio (“centro comercial As Cancelas”, “bar de la Alameda”, “atracciones de la Feria”) o con medios de transporte y tecnología (“aeropuerto de Santiago”, “ascensor de Triacastela”). Finalmente se podría destacar la presencia de algunas palabras genéricas que designan hechos o que definen civilizaciones que no presentan relación directa con el patrimonio gallego (“Egipto”, “caída de Bizancio”), lo que parece indicar que el alumnado resuelve la tarea haciendo referencia a aspectos escolares que relaciona con los períodos históricos señalados.

**Figura 2**



Fuente: elaboración propia

## Conclusión

A través de la técnica de cuestionario y utilizando el marco teórico de las representaciones sociales, se ha obtenido una información relevante con un elevado número de palabras que designan elementos que el alumnado considera patrimonio. De este rico conjunto de elementos también parece deducirse que los escolares tuvieron un buen nivel de participación e implicación en la tarea. El presente trabajo fue formulado con el objetivo de conocer cuales eran los elementos del patrimonio gallego que los estudiantes tenían mas presentes y por otro lado conocer como estos realizaban la tarea de situar el legado patrimonial en los periodos históricos. Los resultados parciales de este estudio parecen apuntar en las siguientes direcciones: a) los elementos que mencionan son en la mayoría de los casos objetos materiales, principalmente construcciones, de elevada antigüedad donde el patrimonio local/autonómico cobra peso (Muralla de Lugo, Rocha Forte, castro de Baroña), siendo la catedral de Santiago el elemento

dominante en sus representaciones. Esto pone de manifiesto el peso del contexto donde viven los estudiantes a la hora de generar representaciones, así como la influencia de los medios de comunicación; b) aparecen elementos relacionados con el ocio o espacios donde prima lo lúdico, tales como grandes áreas comerciales o deportivas (área central, *as cancelas*, estadio de fútbol del Compostela). Esto podría indicar que se está evolucionando de un concepto de patrimonio tradicional, definido por los aspectos monumentalistas, a un concepto mas actual donde resultan decisivos los vínculos que las personas establecen con los elementos patrimoniales; c) la tarea de situar el patrimonio en los periodos temporales ha resultado un tanto complicada como era de esperar, y un poco más complicada en los tres periodos mas recientes: edad moderna, contemporánea y actualidad. Entre las razones de esta forma de actuar estarían la insistencia del currículo en la organización desde los orígenes a la actualidad, lo que acarrea una escasa atención a los períodos más recientes, y el predominio de períodos históricos como la Antigüedad o la Edad Media en la construcción de los discursos que tratan de reforzar la construcción de las identidades nacionales, sean estas estatales o autonómicas. El resultado es que el alumnado identifica el patrimonio mayoritariamente con los elementos materiales de mayor antigüedad.

Este trabajo presenta limitaciones como el escaso número de alumnos de la muestra, si bien la investigación está en curso y el número de participantes se ampliará. Por otro lado, el trabajo ofrece la particularidad de conceder voz a los estudiantes de educación primaria, que es un colectivo poco investigado, y permite conocer como estos estudiantes se identifican con su patrimonio lo que es una forma de comprender con que elementos está construyéndose su identidad. Este tipo de conocimiento resulta fundamental para entender las formas en que el alumnado utiliza el patrimonio en los procesos de construcción de la identidad, al mismo tiempo que proporciona claves para diseñar procesos de intervención en el ámbito de la educación patrimonial.

## Referencias bibliográficas

Abdelazim, T. S. (2017). Assessment of students' awareness of the national heritage (Case study: The preparatory year students at the University of Hail, Saudi Arabia). *Cogent Social Sciences*, 3(1), 1-26.

- Castorina, J., y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Ángeles, United States: Sage.
- de Groot-Reuvekamp, M., A. Ros, C. van Boxtel, y F. Oort. (2017). "Primary School Pupils' Performances in Understanding Historical Time." *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 45(2): 227-242.
- de Groot-Reuvekamp, M. J., C. Van Boxtel, A. Ros, y P. Harnett. (2014). "The Understanding of Historical Time in the Primary History Curriculum in England and the Netherlands." *Journal of Curriculum Studies* 46(4): 487-514.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles/London: Sage.
- Graham, B. and Howard, P. (2008). Heritage and Identity. In B. Graham y P. Howard (Eds.). *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity* (pp. 1-15). London/New York: Routledge.
- Harrison, R. (2013). *Heritage. Critical Approaches*. Oxford/New York: Routledge.
- Levy, S. A. (2014). Heritage, History and Identity. *Teachers College Record*, 116, 1-34.
- Levy, S. A. (2017). How students navigate the construction of heritage narratives. *Theory & Research in Social Education*, 45(2), 157-188.
- McDowell, S. (2008). Heritage, Memory and Identity. In B. Graham y P. Howard (Eds.). *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity* (pp. 37-53). London/New York: Routledge.
- Sammut, G.; Andreouli, E.; Gaskell, G.; y Valsiner, J. (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16, 104-122.
- Van Boxtel, C., Grever, M., y Klein, S. (Eds.). (2016). *Sensitive pasts: Questioning heritage in education*. New York/Oxford: Berghahn Books.
- Waterton, E., y Watson, S. (Eds.). (2015). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*. London: Palgrave Macmillan.



# **APS A TRAVÉS DEL PATRIMONIO: DIÁLOGO ENTRE ESCUELA, UNIVERSIDAD Y ADMINISTRACIÓN LOCAL**

## **SL THROUGH HERITAGE: DIALOGUE BETWEEN SCHOOL, UNIVERSITY AND LOCAL ADMINISTRATION**

**Verònica Parisi-Moreno, Nayra Llonch-Molina**

Universitat de Lleida

veronica.parisi@didesp.udl.cat

**Resumen.** El presente trabajo expone una experiencia educativa en formación de maestros basada en el Aprendizaje y Servicio (Aps) como propuesta educativa que consiste en vincular, en un solo proyecto, de manera estrecha el aprendizaje de los estudiantes en formación con un servicio hacia la comunidad de manera articulada a través del currículum y partiendo de las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Esta experiencia surge de la necesidad de dotar de un sentido aplicado al trabajo final de la asignatura de educación patrimonial “Aprender a enseñar a través del patrimonio y los museos” del Grado de Educación Primaria (EP) y de la Doble Titulación en Educación Infantil y Primaria (EIP) de la Universitat de Lleida (UdL) y de facilitar el afianzamiento de los contenidos y competencias vinculados a la asignatura.

En concreto, se explican las experiencias desarrolladas en los cursos 2017-2018 y 2018-2019. La primera supuso el trabajo de las maestras en formación con una escuela de Lleida (la Escuela Cervantes de Lleida) y con un equipamiento museístico de la ciudad (el Museu de Lleida: Diocesà i Comarcal). En el segundo año, la colaboración se estableció entre la universidad y el Ayuntamiento de Alcarràs (El Segrià).

Las experiencias resultaron positivas tanto para el alumnado, que la considera beneficiosa en tanto que permite realizar un trabajo en equipo con una finalidad aplicada, lo que comporta un nivel de implicación superior al habitual, como para el resto de instituciones implicadas.

**Palabras clave:** ApS, patrimonio, formación del profesorado, educación patrimonial, educación primaria, escuela, UdL

**Abstract.** The present work exposes two educational experiences in teacher training based on service-learning. These educational proposals consist in linking, in one single project, the learning of students in teacher training and a service provided to the community. This is done taking into account, in one hand, the educational curriculum and, in the other, the real needs of the environment. This work arises from the need to provide some practical meaning to the final project of the heritage education subject “Learning to teach through heritage and museums” of the Primary Education Degree and the Double Degree in Elementary and Primary Education of the University of Lleida. One of the objectives of the experiences is to enhance the consolidation of the contents and competences linked to the subject.

Experiences developed in the 2017-2018 and 2018-2019 courses are explained. The first involved the work of students in teacher training with the Cervantes School of Primary Education in Lleida and with the Museum of Lleida. In the second school year, the collaboration was established between the University of Lleida and the City Council from Alcarràs (El Segrià).

Both experiences were positive for the students, who consider it beneficial because it allows them to carry out a team work with an applied purpose, which implies a level of involvement higher than usual. Likewise, institutions involved benefited from the service-learning projects.

**Key words:** Service Learning, Heritage, Heritage Education, Teacher Education, Primary Education, School, UdL

## **Introducción**

El ApS es una práctica que tiene cierto recorrido teórico en el mundo anglosajón (Stanton, 1990; Eyler y Gilers, 1999), si bien en el ámbito nacional es algo más reciente, remontándose las primeras reflexiones a principios del siglo XXI. Aunque es cierto que el ApS se viene practicando desde mucho antes, puesto que se trata de una propuesta educativa que consiste en vincular en un solo proyecto de manera estrecha el aprendizaje de los estudiantes en formación con un servicio hacia la comunidad de forma articulada a través del currículum y partiendo de las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Tapia, 2005; Puig y Palos, 2006; Martínez-Odría, 2007).

Un ámbito donde se desarrolla el ApS es el de las universidades; en este sentido, la UdL no es una excepción, siendo una de las universidades que forma parte de la Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes, que abogan por introducir y normalizar prácticas de ApS en la universidad y que, recientemente, ha publicado una guía de buenas prácticas (Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes, 2019). Esta vinculación ApS-Universidad es tan estrecha y recurrente que tiene su propia nomenclatura –ApS(U)–, congresos, grupos de trabajo, espacios de intercambio de experiencias, publicaciones, etc.

Desde la formación de maestros de la UdL, en concreto desde la asignatura “Aprender a enseñar a través del patrimonio y los museos” del Grado de EP y de la Doble Titulación en EIP, se ha trabajado en esta línea durante los dos últimos cursos a través de vincular el trabajo final de la asignatura acciones de ApS. En 2017-2018 se crearon propuestas educativas para alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria de la Escuela Cervantes de Lleida, considerada de máxima complejidad (DOGC, de 30 de maig de 2014) poniendo en valor el patrimonio de la escuela y el patrimonio del Museu de Lleida, que formó parte del tercer vértice del triángulo escuela, universidad y museo. En 2018-2019, la colaboración se estableció entre la universidad, el Ayuntamiento de Alcarràs (población de la comarca de El Segrià a 11 km de Lleida) y el patrimonio de dicho municipio, y consistió en que el alumnado de magisterio, a partir de la petición del ayuntamiento, creara una propuesta educativa para dinamizar el Centro de Interpretación del Mundo Rural ya existente en la población.

### ***Objetivos***

Así pues, el presente trabajo tiene como finalidad exponer ambas experiencias de ApS vinculadas a la formación del profesorado y a la educación patrimonial, que, como hemos dicho, se han llevado a cabo durante dos cursos sucesivos desde una asignatura del Grado de EP y de la Doble Titulación de EIP de la UdL.

### ***Marco teórico***

Conviene, antes de proceder a explicar las experiencias educativas, adentrarse someramente a recorrer la evolución del ApS vinculado a la formación

de maestros y a la educación patrimonial. En primer lugar, la vinculación de la educación con el servicio comunitario tiene un largo recorrido. Hay autores que remontan sus raíces a Platón y Aristóteles, puesto que presentaban “la educación con la intención de producir buenas personas, una meta que incluía tanto el conocimiento como la disposición para actuar sobre ese conocimiento en la búsqueda de buenos fines.” (Rocheleary, 2004, p. 3).

Encontramos que el concepto ApS, en concreto en inglés, “*Service Learning*” o “*Service-Learning*”, comienza a aparecer en la literatura científica a partir de finales de los años cincuenta, y sobre todo a partir de la década de 1960. No es extraño que se acuñe en trabajos procedentes del ámbito norteamericano, donde la colaboración de la administración y las instituciones con la comunidad es un aspecto definitorio de esta cultura y sociedad. De hecho, el concepto nace muy vinculado a prácticas que desde sus orígenes están relacionadas de manera directa con la educación superior (Zieren y Stoddard, 2004) y muy especialmente con la formación de docentes. Este recorrido tiene uno de sus momentos culminantes en los años noventa con el proyecto *Service-Learning and Teacher Education* (SLATE) Project, que tiene como finalidad “ayudar a desarrollar la capacidad institucional y la infraestructura interinstitucional para incorporar el aprendizaje en servicio en los programas de educación docente” (Campus Compact, 2015), que contó con el apoyo y subvención de la *Corporation for National Service, Learn and Serve America-Higher Education* y que ha sido el origen de diversos informes. También es en los años noventa del siglo XX cuando el *Service Learning* se definirá por primera vez en la legislación Federal de los Estados Unidos de América, en la *National and Community Service Act* de 1990 (Youth.gov, s.f.).

En el ámbito español y latinoamericano, los trabajos teóricos sobre aprendizaje y servicio datan ya del siglo XXI, de los cuales tienen especial incidencia, por su carácter prácticamente pionero, los de Tapia (2000, 2005, 2006, 2008) que aborda el ApS desde una perspectiva solidaria, y lo hace tanto desde la educación básica como desde la universitaria. La idea de la solidaridad es compartida por otros autores (García-Pérez y Mendía, 2015; Rivera, García-Suárez y López, 2015). Casi desde el primer momento, como en el caso norteamericano, existe literatura científica sobre ApS en el ámbito universitario, siendo la formación de docentes y de educadores sociales una de las áreas con más representación, pero no el único ámbito. Ello no debe ser extraño, puesto que la asociación de expe-

riencias de ApS al ámbito de las prácticas curriculares surte de manera casi natural (Rubio, Prats y Gómez, 2013; García y Cotrina, 2015), por un lado, y se vincula enseguida, también, a la creación de un espíritu crítico y a la educación ciudadana (Francisco y Moliner, 2010). Los casos como el que proponemos aquí que vincula el ApS con asignaturas concretas de grados o posgrados de formación de docentes son habituales (Rubio, Prats y Gómez, 2013; García y Benítez, 2014; Rivera, García-Suárez, López, 2016; López-Fernández y Benítez-Porres, 2018).

En cuanto a la relación del ApS en la formación de maestros vinculado en concreto a prácticas de educación patrimonial o de didáctica del patrimonio, la literatura científica es escasa o prácticamente inexistente tanto en el ámbito español como iberoamericano e internacional.

### Desarrollo

#### *Metodología*

En ambas experiencias se tuvo en cuenta la metodología de trabajo a través del ApS desarrollada por Francisco y Moliner (2010) que, a su vez, es una adaptación del sistema ideado por Tapia (2006) (tabla 1). Cabe mencionar que en la experiencia del curso 2018-2019 el proyecto constó de cuatro fases, y se pasó directamente de la III a la V.

**Tabla 1. Fases del ApS. Elaboración propia a partir de Francisco y Moliner (2010).**

Fases	Objetivos	Temporalización (semanas)
I. Selección del tema y del ámbito donde prestar el servicio	Expresar los fundamentos objetivos y el marco teórico que justifica la elección de dicho proyecto.	1-2
II. Contacto con el centro receptor del servicio	Diagnosticar las necesidades junto con la entidad, delimitar los objetivos y acordar las pautas de trabajo y el calendario de acciones.	3-4
III. Preparación de la actividad, metodología y producción material	Diseñar las estrategias y la metodología, definir y producir los recursos necesarios para llevar a cabo la intervención.	5-12

IV. Aplicación	Observar, registrar y analizar la incidencia del servicio prestado a la comunidad.	13-14
V. Evaluación	Reflexionar y valorar el proyecto final y las transformaciones generadas. Elaborar un nuevo plan de acción a partir de la experiencia.	15

Fuente: Francisco y Moliner (2010).

### ***Descripción del trabajo***

Respecto a la fase I, en ambos casos no partió de una selección libre del alumnado, sino que surgió de sendas invitaciones, por parte del profesorado de la asignatura, en el curso 2017-2018, y por parte de uno de los ejes del proyecto de ApS, la administración local, en el curso 2018-2019. En ambos casos se expuso al alumnado al inicio del curso la idoneidad de desarrollar proyectos de ApS comunitario como una oportunidad de dotar al proyecto final de asignatura de un sentido práctico y, en la medida de lo posible, aplicado. Se partía de la experiencia de años anteriores en que el alumnado había expresado una necesidad de hacer más vivencial su aprendizaje y de crear un proyecto que trascendiera el marco teórico de diseño de una propuesta sin proyección real.

En la fase II los maestros en formación entraron en contacto con los docentes y alumnos de 5º y 6º de EP de la escuela Cervantes así como con el Museo de Lleida y con su servicio educativo (en el curso 2017-2018) y con los responsables de cultura y educación del consistorio municipal de Alcarràs, además de visitar el Centro de Interpretación y el patrimonio del pueblo sobre el que tenían que realizar sus proyectos (en el curso 2018-2019) con la finalidad de diagnosticar las necesidades de manera conjunta, delimitar los objetivos y acordar las pautas de trabajo y el calendario de acciones. En el primer caso se acordó realizar propuestas didácticas vinculadas a temáticas que ya estaban siendo abordadas en la escuela (la muerte, la comunicación y el ocio). Para ello, se consideró oportuno emplear la colección expuesta en el museo para crear propuestas didácticas para el alumnado con la finalidad de afianzar contenidos trabajados ya en la escuela. El cuarto grupo al vincular su proyecto con una asignatura de la mención

de atención a la diversidad, decidió realizar una acción para poner en valor el patrimonio de la escuela a través de una exposición de objetos de la escuela (Ilustración 1). Cada grupo lo componían 3-4 personas. En el segundo curso fueron cinco los grupos de trabajo, de cinco personas cada uno, y se acordó diseñar una propuesta didáctica para la dinamización del Centro de Interpretación del Mundo Rural de Alcarràs para educación formal de 3 a 12 años. Un grupo trabajó el diseño de la propuesta para P3-P4 de EI, otro para P4-P5, otro para ciclo inicial de EP, otro para ciclo medio y otro para ciclo superior.

**Ilustración 1**



Fuente: elaboración propia, enero 2018.

En la fase III, que es la que supuso una mayor duración puesto que está vinculada a la fase de diseño y preparación de la acción, los grupos trabajaron de manera autónoma, con supervisión del profesorado de la asignatura y de las entidades vinculadas en el proyecto de ApS y supuso trabajar tanto en el aula como realizando trabajo de campo o reuniones con los implicados.

La fase IV, de aplicación, en un 4º nivel de concreción, tan solo se desarrolló en el curso 2017-2018, y consistió en realizar por parte de los maestros en formación las visitas educativas diseñadas para la ocasión, para las que se habían creado materiales *ad hoc* y que tenían en cuenta algunos objetos previamente seleccionados de la exposición del museo (Ilustración 2).



## Il·lustració 2



Fuente: elaboración propia, enero 2018.

En el segundo curso, en cambio, no se pudo llevar a cabo dicha fase, puesto que la idea era crear una propuesta para poder ser implementada a posteriori. El resultado del trabajo fue un dossier de 115 páginas con las distintas propuestas educativas explicadas a nivel de concreción 3, dossier que se presentó por todas las estudiantes ante los responsables del ayuntamiento y del centro de interpretación (Ilustraciones 3, 4 y 5).

## Il·lustració 3



**Proposta didàctica de dinamització  
del Centre d'Interpretació del Món  
Rural d'Alcarràs per a educació formal  
de 3 a 12 anys**

**"Ensenyar a aprendre a través del patrimoni i els  
museus"**

Doble Grau d'Educació Infantil i Primària

Grau d'Educació Primària

UdL



Fuente: elaboración propia, enero 2019.



#### Ilustración 4



Fuente: elaboración propia, enero 2019.

#### Ilustración 5



Fuente: elaboración propia, enero 2019.

En cuanto a la fase V, de evaluación, esta se realizó en el aula, en forma de debate abierto y se recogieron las observaciones más relevantes. En cuanto a

elaborar un nuevo plan de acción a partir de la experiencia; cabe mencionar que es una parte del ApS que no se ha llevado a cabo por falta de tiempo y de continuidad.

### **Conclusiones**

Las experiencias de ambos cursos permiten afirmar que vincular el proyecto final de una asignatura de educación patrimonial a una acción de ApS surte su efecto en los maestros en formación, puesto que consideran que ello les permite trabajar sobre un proyecto real, con una finalidad clara, y con una consciencia de responsabilidad superior a la habitual, ya que no solo trabajan para ellos, sino para y con sus compañeros y para la comunidad. Sienten mayor presión hacia el resultado de su trabajo, ya que no solo va a evaluarlo el profesorado de la asignatura, sino que va a ser aplicado en un contexto real y desean que sea útil y de calidad.

Como aspecto negativo, el alumnado destaca que realizar una proyecto de estas características conlleva una inversión de tiempo importante. Pero, por otro lado, se sienten satisfechos, en la mayoría de los casos, por el resultado conseguido a pesar del esfuerzo.

Para los centros receptores del servicio es una experiencia beneficiosa en todos los casos, puesto que consideran que deben aportar relativamente poco tiempo de dedicación al proyecto en comparación con el resultado de la acción resultante. Por otro lado, aprecian el enriquecimiento que supone para el alumnado en formación el trabajo con la comunidad y consideran que dicho enriquecimiento es mutuo.

Por último, los resultados conseguidos en términos de satisfacción por parte de todos los implicados y en términos de afianzamiento de conocimientos y competencias adquiridas por los docentes en formación permiten al profesorado de la asignatura continuar vinculando el proyecto final de la asignatura a una acción de ApS. Esta experiencia previa ha permitido solicitar por un proyecto para la mejora e innovación de la docencia universitaria que lleva por título “ApS para el desarrollo de la competencia alfabetizadora a través de la creación de Museos Escolar en centros educativos” y que se desarrollará en el curso 2019-2020.

## Referencias bibliográficas

- Campus Compact (24 Marzo 2015). *Service-Learning and Teacher Education (SLATE) Project*. Recuperado de <https://compact.org/resource-posts/service-learning-and-teacher-education-slate-project/>
- Eyler, J. & Gilers, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIOP*, 13 (4), 69-77.
- García-Pérez, A. y Mendiá, R. (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), pp. 42-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729004>
- García, M. y Benítez, R. (2014). Comprometiéndonos con “nuestra escuela”: un proyecto de Aprendizaje-Servicio para una formación del profesorado inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 69-83. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/147>
- García, M. y Cotrina, M. J. (2015). El aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 8-25. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART1.pdf>
- López-Fernández, I., Benítez-Porres, J. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 611-626.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

- Resolució ENS/906/2014, de 23 d'abril, del Departament d'Ensenyament, per la qual es determinen els centres educatius i els llocs de treball docents que tenen la consideració de dificultat especial. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 30 de maig de 2014, núm. 6613, pp. 1/4 a 4/4.
- Rivera, E., García-Suárez, J., López, M. L. (2015). El aprendizaje y servicio solidario en el ámbito de la educación infantil. Estado de la cuestión. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. 1(1), 136-161. <https://doi.org/10.22370/ieya.2015.1.1.575>
- Rocheleau, J. (2004). Theoreticla Roots of Service-Learning: Progressive Education and de Developement of Citizenship. In B. W. Speck; H. L. Sherry (eds.), *Service-Learning: History, Theory, and Issues* (pp. 3-21). Westport: Praeger.
- Rubio, L., Prats, E., Gómez, L. (coord.) (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje-servicio en la universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona – ICE.
- Stanton, T. (1990). "Service Learning: Groping toward a definition". In J. C. Kendall (ed.), *Combinig Service and Learning: A resource Book for Community and Public Service* (Vol. 1) (pp. 65-67). Raleigh, NC: National Society for Experiential Education.
- Tapia, M. N. (2000). *La solidaridad como pedagogía. El "aprendizaje-servicio" en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2005). *La práctica solidaria como pedagogía de la ciudadanía activa*. Barcelona: Fundación Jaume Bofia.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (coord.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes (2019). *Fer aprenentatge servei a la Universitat*. Barcelona: Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes i Ajuntament de Barcelona.

Youth.gov (s.f.). *Service-Learning*. Recuperado de <https://youth.gov/youth-topics/civic-engagement-and-volunteering/service-learning>

Zieren, G. R. & Stoddard, P. H. (2004). The Historical Origins of Service-Learning in the Nineteenth and Twentieth Centuries: The Transplanted and Indigenous Traditions. In B. W. Speck; H. L. Sherry (eds.), *Service-Learning: History, Theory, and Issues* (pp. 23-42). Westport: Praeger.



# **UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN ARTÍSTICA Y DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL: EL FESTIVAL A CEL OBERT Y LA CIUDAD**

## **AN EXPERIENCE OF ARTISTIC INNOVATION AND HERITAGE EDUCATION: THE A CEL OBERT FESTIVAL AND THE CITY**

**Núria Gil Duran, Concha Fuentes Moreno**

**URV, UB (Ambas Grupo DHIGECs)**

nuria.gil@urv.cat

Resumen

La creación de una instalación colaborativa realizada con la participación de los centros educativos en el marco del *Festival A Cel Obert*, en Tortosa (Tarragona), tiene como objetivo acercar el arte y la arquitectura efímera al público y dar a conocer el patrimonio de su entorno, implicando a los participantes activamente, interviniendo y reinterpretando la ciudad. Así, *A Cel Obert* pretende educar la mirada patrimonial y fomentar la creatividad contemporánea.

La colaboración se inicia el año 2017 y desde entonces ha sido diseñada por la organización del festival y 1600 alumnos de diferentes niveles educativos y de 8 escuelas, siendo convocados a través del Centre de Recursos Educatius del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Cada curso, las escuelas reciben la visita de la organización del festival con la finalidad de explicar el proyecto del festival, presentar el patrimonio que ofrece la ciudad y cuáles son los bienes patrimoniales donde se va a intervenir mediante las instalaciones efímeras.

La investigación se basa en la hipótesis de que la participación del *Festival A Cel Obert* aporta a los alumnos un alto grado de conocimiento patrimonial y altos indicadores de identidad, así como una elevada implicación creativa para mejorar su entorno. En definitiva, son los protagonistas de esta experiencia de innovación artística y patrimonial desde el ámbito de la educación formal, que convierte a la ciudad como transmisor educador.

**Palabras clave:** Innovación artística, educación patrimonial, participación ciudadana, educación formal

### **Abstract**

The foundation of a collaborative artistic intervention conducted with the participation of the schools in the framework of the *A Cel Obert* Festival in Tortosa (Tarragona), aims to bring art and ephemeral architecture closer to the public, by bringing attention to the heritage of their surroundings, actively involving its participants, taking part in the city and reinterpreting it. In this way, *A Cel Obert* aims to teach the heritage look and encourage contemporary creativity.

The collaboration begins in 2017, and has since been designed by the festival organization and 1600 students across different educational levels from 8 schools, called by the *Centre de Recursos Educatius* of the *Departament d'Educació* from *Generalitat de Catalunya*. Every school year, the festival organization visits the schools with the goal of explaining the festival project, introducing the heritage that the city has to offer, as well as the heritage assets where they are going to take part with the ephemeral artistic interventions.

This investigation is based on the hypothesis that participation in the *A Cel Obert* Festival provides the students with a high degree of heritage knowledge and high identity indicators, as well as an increased creative implication for improving their surroundings. In the end, they have a leading role in the experience of artistic and heritage innovation from the field of formal education, which turns the city into an educator transmitter.

**Key words:** Artistic innovation, heritage education, citizen participation, formal education.

### **Introducción**

El significado de los conceptos *planificación* y *estructuración* son los determinantes de la superación exitosa del *Festival A Cel Obert* (ACO), tanto en el producto final como en las audiencias de públicos entre los que destaca la participación de centros educativos.

En la precisa afirmación que realiza Echazarreta (2009) se concretan los procesos metodológicos necesarios para obtener unos determinados resultados:



El éxito de un proyecto colaborativo depende en buena medida de una adecuada planificación y estructuración previa, que articule la educación patrimonial en la didáctica de las ciencias sociales en primaria tanto los objetivos que se pretenden alcanzar como los contenidos del proyecto y la metodología que se va a aplicar en su desarrollo. (Molina, 2018, p. 202)

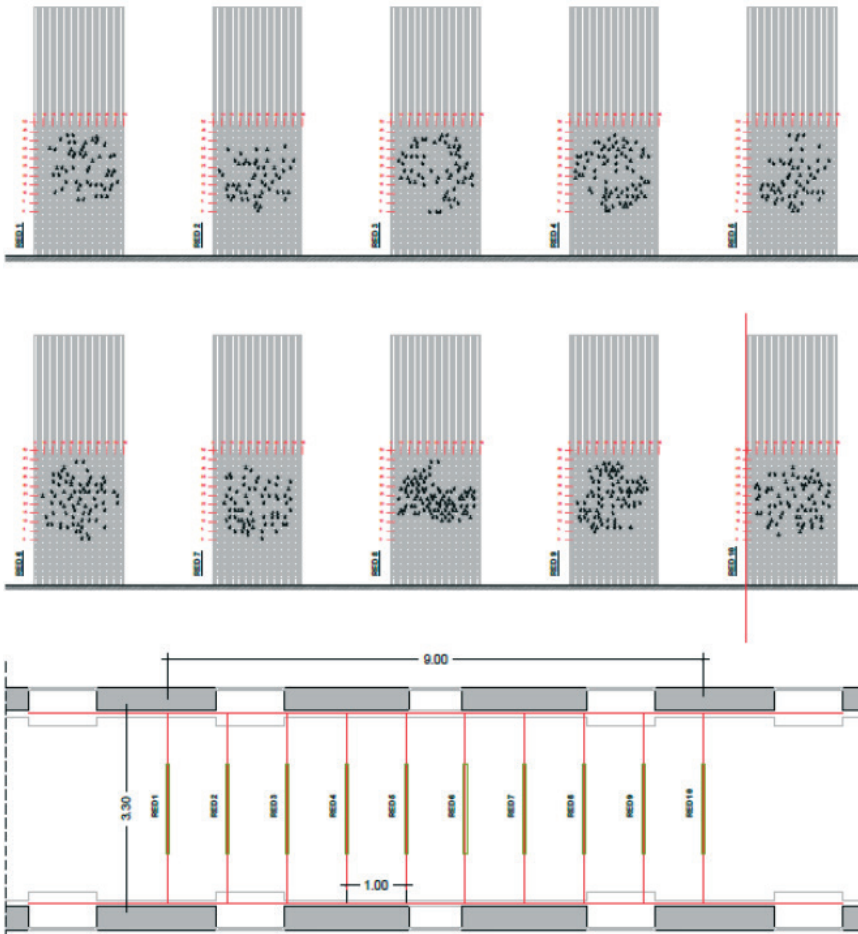
ACO promueve el reconocimiento del patrimonio mediante intervenciones efímeras en los patios de los bienes patrimoniales de la ciudad de Tortosa. Cuando retomamos la idea “Todas las ciudades del mundo tienen esta capacidad educativa; sean grandes o pequeñas, de un continente o de otro, todas albergan los instrumentos y las herramientas necesarias para convertirse en un escenario que educa y en el que se puede aprender a lo largo de la vida” (Coma y Martín, 2014, p. 956), nos apropiamos de una experiencia de innovación artística y educación patrimonial que estudiaremos desde la acción educativa. El proyecto ACO se impulsa a propuesta de la organización, y es desde el marco institucional del Museo de Tortosa cuando se inicia la primera edición en el año 2014 y es en el 2017 cuando el proyecto patrimonial-artístico-educativo interviene decididamente en los centros con alumnos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato.

**Ilustración 1**



Fuente: ACO 2017. Intervención *L'Estol*. Pasaje Franquet. [www.ancelobertfestival.cat](http://www.ancelobertfestival.cat)

## Ilustración 2



Fuente: ACO 2017. Plano del montaje. Alzados, planta de la ubicación de las redes y distribución elementos. Cristina Bestratrén.

### Objetivos

Interpretando la significación del festival, el objetivo general de ACO es de gran alcance: Vivir y experimentar la ciudad, el patrimonio, el arte y la innovación como un proceso educativo al largo de la vida, mediante proyectos arquitectónicos efímeros.

Los objetivos específicos son:

1. Educar la mirada patrimonial y fomentar la creatividad contemporánea.
2. Acercar el arte y la arquitectura efímera a los públicos.

3. Dar a conocer el patrimonio de proximidad.
4. Implicar a los participantes activamente, interviniendo y reinterpretando la ciudad.
5. Establecer el diálogo patrimonio-educación.

### ***Marco teórico***

El espacio que acoge las intervenciones patrimoniales, a través de sus bienes arquitectónicos de valor artístico e histórico, es la ciudad y “La ciudad educa cuando permite que sus ciudadanos aporten su espíritu creativo, opinen y participen” (Coma y Martín, 2014, p. 960). La idea de creatividad se suma aquí a la acción crítica mediante el voto y a la alta participación, a manera de consenso educativo.

El Museo de Tortosa, como institución museística e infraestructura clave en la política cultural y social del municipio, puede y debe convertirse en espacio de identidad y encuentro para la construcción colectiva del conocimiento a lo largo de la vida. Así, “Cuando el patrimonio identitario se fundamenta en el respeto por el otro, en el orgullo legítimo de la obra individual o colectiva de un grupo humano y cuando emite valores positivos, forma parte de las herramientas de la educación” (Santacana y Martínez, 2013, p. 58). Por ello, esta relación que aparece entre *identidad, cultura, patrimonio y educación* (Santacana y Martínez, 2013, p. 48), converge en un sistema algebraico, donde las operaciones estratégicas entre los conceptos citados suman y multiplican los resultados.

“Y no solo hablamos del patrimonio *pasado* sino que también debemos focalizar nuestra participación colectiva en la construcción del patrimonio presente y del futuro” (Coma y Martín, 2014, p. 959), sin olvidar que,

El arte contemporáneo también es patrimonio. El patrimonio, desde el punto de vista educativo, es el lugar de encuentro de las personas con el espacio (evidentemente, el espacio construido, el espacio habitado, funcional, físico y perceptible), pero, además, y de una forma muy remarcable, con el tiempo. El patrimonio no tendría sentido si no uniera el pasado, el presente y el futuro. (Juanola, Calbó y Vallés, 2005, p. 22).

Si analizamos el grado de interacción del Festival ACO, será fundamental tener en cuenta la clasificación gradual descodificada de patrimonio (Prats y Santacana, 2009a, p. 17), siendo el primero, el que acontece cuando se emite

un mensaje y existe un receptor que no interactúa; el segundo, cuando aparece un diálogo entre emisor y receptor y este último realiza una implicación y participación, y el tercero; cuando las actividades son el resultado de diversas interacciones entre las instituciones patrimoniales y la ciudadanía. Especificados los tres grados, identificamos el Festival ACO con el segundo y el tercero. Así, la diversidad de actividades propias de la ciudad educadora, constituye y revierte de forma recíproca desde la ciudad a los ciudadanos, pero también de los ciudadanos, mediante su interacción, a su propia ciudad. El diseño de actividades de educación patrimonial en la ciudad (Prats y Santacana, 2009a, p. 18), destaca por sus amplios objetivos: las actividades educativas de carácter informativo, las actividades educativas de carácter lúdico-recreativo, las actividades educativas de carácter metodológico y de carácter ético y de educación para la ciudadanía. En consecuencia, en el caso del festival ACO ubicamos objetivos en los cuatro grupos de actividades educativas ya que dan a conocer los elementos patrimoniales existentes, los patios patrimoniales de la ciudad; incluida de forma prominente la acción lúdica, creativa y recreativa al aire libre, llega a fidelizar a su público, teniendo en cuenta que este es diverso. En el presente documento analizamos la interacción con el grupo de enseñanza de primaria y de secundaria y como se desarrolla hacia el aprendizaje, evidenciando el despliegue de competencias sociales, los valores y las formas de comportamiento como ciudadanos.

Si recordamos el preámbulo de la Declaración de Barcelona (Prats y Santacana, 2009b, p. 49), aparece una puntualización que irremisiblemente nos conduce a la importancia de que la ciudad educadora debe iniciar el trayecto en las primeras etapas de la vida, eso es, partiendo de las edades más tempranas, siguiendo hasta la etapa de educación secundaria.

La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), una función educadora; cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes. (Declaración de Barcelona, 1990).

La formación y desarrollo de los habitantes, y de forma determinante la de los niños y los jóvenes, conforma la identificación que implica pertenencia y conlleva que el legado del pasado, del patrimonio cultural arquitectónico de

la ciudad, se convierta en una herencia adherente (Aguirre, 2014) y colectiva, una propiedad simbólica y social. Este vínculo emocional, de capacidad evocadora (Coma y Santacana, 2010, p. 41) se proyecta en una atracción hacia la acción, que al ser innata, predispone a que el alumnado esté dispuesto a participar en el propósito de forma espontánea e intensa, ya que tiene un componente neurofisiológico. Así, el proyecto ACO trata las competencias emocionales, las competencias para la vida y el bienestar y la microcompetencia de ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida. (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007).

En el caso del alumnado, para que este se sienta propietario y heredero, es necesario que vincule el patrimonio con su experiencia vital, que establezca con él un vínculo emocional, de ahí la necesidad de partir del patrimonio más próximo, como es el personal, familiar, del barrio, local... Es decir, conectar la escala identitaria individual con la social, que reconoce el valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia, para luego alcanzar la escala poliidentitaria, que reconoce el valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales externos a la propia cultura. (Estepa, 2014, p. 166)

La ciudad es educadora porque mediante el patrimonio y la experiencia artística, atribuye formación y transformación.

Cuando hablo de la experiencia en relación al patrimonio, como en el caso de la experiencia con las artes o la cultura visual, me refiero a aquella situación que me transforma, que me cambia de lugar, que cambia mi mirada y que reorienta mis relaciones conmigo mismo y con los demás. (Aguirre, 2014, p. 208).

Por lo tanto, la educación patrimonial se definirá también a través de “las contribuciones de la competencia cultural y artística” (Fontal, 2013, p. 32), entre las que destacan la de ciencias sociales, geografía e historia y las secuenciaciones orientadas a su didáctica; siendo el patrimonio, la identidad y la construcción cultural compartida las que engloban la presencia de dicha competencia (Tresserras y Duran, 2012, p. 37).

La adquisición de las competencias artísticas, puede estructurarse en seis (sub)competencias (Caritx y Vallès, 2017, p. 11), entre estas, son dos las que predominan en el caso analizado:

- Comprender y valorar el patrimonio artístico.
- Comprender y valorar la contemporaneidad artística.

De las competencias a las que se refieren Caritx y Vallès, la dos y la tres, respectivamente, son el punto de partida de la experiencia que presenta ACO, por una parte la observación y el reconocimiento que ofrece el patrimonio cultural y artístico, su comprensión y puesta en valor, desde un entorno próximo; en segundo lugar y relacionando el entorno próximo a la proximidad temporal, debemos comprenderlo con la presente etapa histórica, la contemporaneidad. Esta competencia, que promueve la libertad de creación, «es de vital importancia en la construcción y consolidación de las identidades» (Caritx y Vallès, 2017, p. 34), consiguiendo valorar los proyectos singulares con la diversidad, variedad e innovación.

Cabe destacar la amplitud del proyecto, además de la dificultad técnica y versatilidad lúdica de las intervenciones, el festival aporta la competencia transversal y social del derecho a voto como una forma más de participación ciudadana, ya que existe el *Premi dels Xiquets*, resultado de las votaciones que los alumnos realizan. El voto consiste en escoger la instalación efímera preferida de las diseñadas y producidas por los equipos de arquitectos. En consecuencia, el pensamiento crítico y la política, como disciplina de las ciencias sociales, están presentes.

#### Ilustración 5



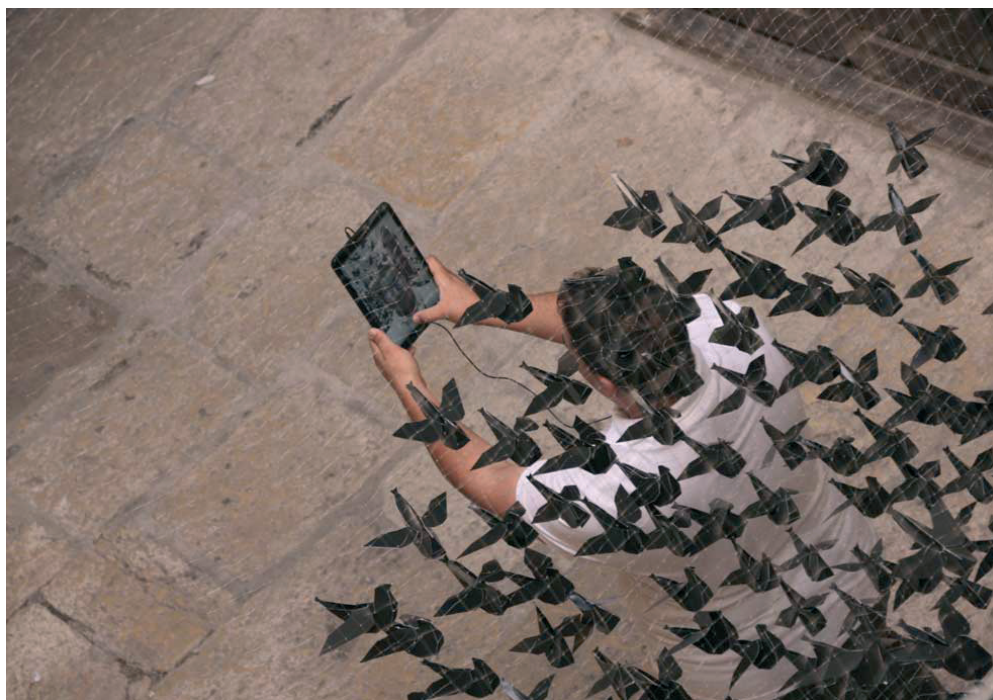
Fuente: ACO 2017. Alumno de educación primaria votando. [www.ancelobertfestival.cat](http://www.ancelobertfestival.cat)



### **Desarrollo y metodología**

En cada edición el punto de partida es la presentación de la propuesta en las escuelas y centros educativos. La organización del festival se mantiene en coordinación con el Centre de Recursos del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, organismo que aglutina la relación directa con todos los centros educativos de la ciudad. Los centros que participan en ACO son convocados el mes de julio a la presentación de la propuesta para ejecutarla el mes de octubre del mismo año. Dicha presentación es clave para explicar a los alumnos qué es el Festival, que patrimonio cultural ofrece la ciudad y cuál será la intervención de las escuelas. Desde los centros educativos trabajan en el proyecto durante las dos primeras semanas del curso proporcionándoles el material que van a utilizar. Desde el inicio del curso hasta principios del mes de octubre los grupos trabajan la instalación colaborativa en el ámbito de la educación formal. Previamente, desde la organización de ACO se ha propuesto el patio patrimonial para la intervención y se ha enviado un dossier al profesorado.

**Ilustración 3**



Fuente: ACO 2017. Profesor en la intervención finalizada. [www.ancelobertfestival.cat](http://www.ancelobertfestival.cat)

#### Ilustración 4



Fuente: ACO 2017. Alumnos observando la intervención. [www.acelobertfestival.cat](http://www.acelobertfestival.cat)

### Resultados

Los resultados de la experiencia de innovación artística y de educación patrimonial del Festival ACO y la ciudad, son sobre el índice de centros implicados, alumnos participantes, interacción establecida, las competencias adquiridas y las acciones generadas por el museo y los centros educativos, teniendo en cuenta que la ciudad educadora ofrece una presentación abierta del patrimonio y enlaza la contemporaneidad de las instalaciones efímeras realizadas por arquitectos y artistas en los patios patrimoniales con el concepto de instalación en la ciudad (Calaf, 2000), con el soporte del patrimonio, en este caso los patios, de ahí el título del festival “A cielo abierto”, al aire libre, “all’aperto” (Coma y Santacana, 2010, p. 17), añadiéndole características singulares.



**Tabla 1. Características ACO 2017 y 2018.**

Conceptos	2017	2018
Periodización	Anual (3 días en octubre)	
Tiempo	Efímero	
Participación	Activa	
Instalación	Intervención colectiva	
Público ACO Educación	Alumnado de Educación primaria y secundaria	
Edición	1ª edición 2014	
Edición Educativa	1ª edición con centros educativos 2017	2ª edición con centros educativos 2018
Patio	Patio del Pasaje Franquet	Patio del Museo de Tortosa
Tema 2017	La perspectiva	El movimiento
Título intervención	L'Estol	Desitjos
Alumnos	1600	1660
Edades	De 6 a 17 años	
Centros educativos	Institut Cristòfol Despuig, Institut Dertosa, Institut-Escola Daniel Mangrané, Col·legi Diocesà Sagrada Família, Escola Cinta Curto, Escola Ferreries y Escola Sant Llàtzer	Institut Dertosa, Col·legi Diocesà Sagrada Família, Escola Cinta Curto, Escola de Ferreries, Escola la Mercè, Escola Sant Llàtzer, Institut Cristòfol Despuig i Institut-Escola Daniel Mangrané
Materiales utilizados por los alumnos	1700 Cartulinas negras con el recortable impreso (diseño creado para la instalación) Tijeras y pega 10 redes de nylon 1,5 x 4,5m. Barras metálicas (contrapeso) Cable de acero y sensores	Cintas de 1m. (ed. infantil). Cintas de 1,5 y 2m (ed. primaria). Cintas de 2,5m (ed. secundaria). Cintas de 3m (bachillerato artístico). 3300 m. de cintas de papel de diferentes colores y longitudes, dibujadas.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de ACO.

Debido a la fecha que se presenta ACO, en el presente documento no se pueden ofrecer los datos de la edición del año 2019. En posteriores fases se analizarán estos resultados y se presentarán las conclusiones de la primera parte de la investigación, se iniciará la segunda fase para obtener corolarios directos de los alumnos, y se diseñarán nuevas didácticas para el alumnado y la formación del profesorado, ajustando los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.

Analizados diferentes instrumentos de recogida de información cuantitativa, destacamos el cuestionario estructurado de *Museo y Escuela, relación y uso para la enseñanza de la historia destinado a docentes* (MUSELA DOC) propuesto por Escribano, Serrano y Miralles (2019), como un análisis de planificación y colaboración entre el museo y la educación formal, como una herramienta adecuada para el análisis del proyecto ACO. Dicho instrumento destinado al profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria permitirá alcanzar cuatro importantes objetivos: la visión que tienen los docentes sobre las visitas patrimoniales realizadas, las líneas de colaboración que se producen entre los centros educativos y los agentes implicados, la planificación didáctica y de contenidos y la valoración que los docentes otorgan a la relación entre centros educativos y museos en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.



**Ilustración 6**

Fuente: ACO 2018. Intervención *Desitjos*. Museo de Tortosa. [www.ancelobertfestival.cat](http://www.ancelobertfestival.cat)

## Conclusiones

Situados en la antesala del resultado final de la metodología utilizada, debemos tener presente la coherencia entre el diseño del proceso y la enseñanza y aprendizaje. El recurso ha de actuar como instrumento mediador que promueve el proyecto educativo. Las diversas metodologías y estrategias de participación y experiencias, presentando las fases del cronograma: antes de la visita, durante y después de la visita, tal como defienden Benejam (1996) y Calaf (2000).

Por consiguiente,

La ciudad, el entorno y el espacio geográfico, expanden las posibilidades curriculares permitiéndonos construir y desarrollar nuestro propio currículum de forma inter-transdisciplinar. La interacción con el espacio urbano establece derivas rizomáticas entre disciplinas: la pedagogía, la historia, la geografía y el patrimonio” (Jové, Llonch, Bonastra, y Farrero, 2014, p. 22), convirtiendo al territorio como un narrador de currículum de forma “inter-transdisciplinar. Concepto utilizado por Calbó, Juanola y Vallés (2011), Osorio (2012) y Morin (2018).

Para comprender la ciudad contemporánea es necesario poseer un conocimiento que organice una acción transformadora creando una red narrativa (Calaf, 2001) y el festival ACO, en la hipótesis presentada, lo consigue.

## *Significado educativo*

El Colegio de arquitectos de Catalunya COAC (Barcelona), se ha interesado en el festival ACO con la finalidad de replicarlo en las seis demarcaciones de Catalunya en el marco del Proyecto ArquEscala, el programa educativo de arquitectura del COAC, un **proyecto curricular y transversal** para acercar la arquitectura a partir de las nuevas estrategias pedagógicas de aprendizaje significativo y trabajo por proyectos. Contando con el apoyo del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, se basa en **cinco conceptos básicos** —dimensión, luz, forma, materiales y uso—; tres fases —observar, pensar y hacer— y **cuatro conceptos transversales** —perspectiva de género, diversidad funcional y cultural, sostenibilidad e identidades (COAC, 2019). Añadiendo el reconocimiento del Premio Emporia de plata (*L'Estol*), Premis Nacionals d'Arquitectura Efímera—.

Así, podemos afirmar, que el proyecto ACO ha derivado en una acción participativa, técnica, creativa, innovadora, educadora e identitaria de gran alcance. Por último, añadir que el alma de proyecto ACO es la arquitecta y profesora,

Cristina Bestratén del Pino, que ha contado con un equipo muy implicado desde la primera edición presentada en el Museo de Tortosa, equipo del cual hemos formado parte desde el inicio.

## **Referencias bibliográficas**

- Aguirre, I. (2014). Retos de la investigación en educación patrimonial. En I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. pp. 196-210. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Benejam, P. (1996). Els objectius de les sortides. *Perspectiva Escolar*, 204, 2-8.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Calaf, R. (2000). Entender la ciudad como instalación: la ciudad de Barcelona. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 26, 85-102.
- Calaf, R. (2001). La ciudad contemporánea como texto, el caso de Gijón. *Aula Historia Social*, 7, 92-101.
- Calbó, M., Juanola, R. y Vallés, J. (2011). Visiones interdisciplinares en educación del patrimonio. Girona: Documenta Universitaria.
- Caritx, R. y Vallès, J. (2017). Desarrollar las competencias artísticas en primaria (1ª ed., Graó, 327). Barcelona: Graó.
- Col·legi d'Arquitectes de Catalunya. (2019). Arquiescola. El programa educatiu del COAC. Recuperado de <https://www.arquitectes.cat/ca/coac/arquiescola>
- Coma, L., y Santacana, J. (2010). Ciudad educadora y patrimonio. *Cookbook of heritage*. Gijón: Trea.
- Coma, L. y Martín, C. (2014). El patrimonio de nuestras ciudades: elementos clave para la educación ciudadana y la cohesión social. En *Historia e identidades culturales*. J. Prats, I. Barca y R. López Facal (coord.), (pp. 956-965). Barcelona: Universidade do Minho y Universidad de Barcelona.

- Ayuntamiento de Barcelona. (1990). Declaración de Barcelona. Carta de Ciudades Educadoras en I Congreso Internacional de ciutats educadores. Barcelona.
- Echazarreta, C. (2009). La competencia “El trabajo colaborativo”: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). UOC Papers: Revista sobre la sociedad del conocimiento, 8, 1-11.
- Escribano, A., Serrano, F. J. y Miralles, P. (2019). Diseño y validación de un cuestionario para el estudio de la relación y colaboración museo y escuela (MUSELA DOC). Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(1), 103-119.
- Estepa, J. (2014). Enfoques de investigación en educación patrimonial desde la didáctica de las ciencias sociales: el taller EDIPATRI. En I Congreso Internacional de Educación Patrimonial (pp. 164-178). Madrid.
- Fontal, O. (2013). La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas. (Manuales de museística, patrimonio y turismo cultural, 8). Gijón: Trea.
- Gómez, C., Calaf, R. y Fontal, O. (2016). Colección Roser Calaf de recursos didácticos textuales para museos y sitios de patrimonio: Análisis y valoración desde la perspectiva de la educación patrimonial. Revista de Humanidades, 28, 85-114.
- Jové, G., Llonch, N., Bonastra, Q. y Farrero, M. (2014). Derivas Rizomáticas entre la Historia, el Patrimonio y el Espacio Urbano. Una Experiencia Didáctica en el Grado De Educación Primaria. Scripta Nova: Revista electrónica de geografía i ciencias sociales, 18, 496 (01).
- Juanola, R., Calbó, M. y Vallés, J. (2005). Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries: arts, cultures, ambient. Girona: Institut del Patrimoni Cultural de la Universitat de Girona.
- Molina, M. P. (2018). La educación patrimonial en la didáctica de las ciencias sociales en primaria. Contextos Educativos, 22, 199-2013.
- Morin, E. (2018). ¿Qué es Transdisciplinariedad? Recuperado de <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>

- Osorio, N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias económicas de la Universidad militar Nueva Granada*. XX (1).
- Prats, J. y Santacana, J. (2009a). Ciudad, educación y valores patrimoniales: la ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 59, 8-21.
- Prats, J. y Santacana, J. (2009b). La ciudad, un espacio para aprender. *Aula de innovación educativa*, 182, 47-51.
- Santacana, J. y Martínez, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: Una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 47-60.
- Tresserras, M. y Duran, E. (2012). En la dimensión cultural de la competencia cultural y artística están presentes el patrimonio. 7 ideas clave. La competencia cultural y artística. En P. Alsina y A. Giráldez (Coord.), 18, pp. 37-64.

# **HACIA LA DIFUSIÓN FORMATIVA DE LOS PATRIMONIOS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA EN PERSPECTIVA HOLÍSTICA**

**Natalia Gustin, Andrés Flórez, Pablo Henao**

Universidad de Antioquia

nata.9412@gmail.com

## **Resumen**

Esta es una investigación cualitativa con enfoque crítico social cuya participación de los investigadores está orientada por el estudio de caso intrínseco. Se realiza en la Red de Patrimonio y Memoria de la Universidad de Antioquia, con el fin de aportar a los procesos de difusión formativa de los patrimonios de esta institución. Se encontró que la difusión se da de manera sectorizada según el carácter disciplinar que desarrolla las dependencias que conforman dicha Red; aunado en la mayoría de los casos al desarrollo de estrategias expositivas y en algunos casos sin la definición de finalidades que orienten su quehacer.

La propuesta pedagógica para la difusión de los patrimonios se fundamenta en: i) aportes de la didáctica del patrimonio ya que sus reflexiones apuntan a estructurar de manera intencional aspectos como finalidades, organización de actividades, instrumentos, resultados esperados y los procesos evaluativos; y ii) una perspectiva holística que permita potencializar la difusión para públicos no especializados en el patrimonio.

**Palabras clave:** Patrimonio, Difusión formativa, Didáctica, Colombia

## **Abstract**

This is a qualitative research with a social critical approach, in which the intrinsic case study guides the participants. It is carried out in the Red de Patrimonio y Memorias of the Universidad de Antioquia, and its purpose is to contribute to the processes of formative diffusion of the institution's heritage. The main finding is that the diffusion occurs on a sectoral basis and according to the disciplinary nature that the departments of the latter develops; this nature, in most cases, integrated with the development of exhibition strategies and, in some cases, without defining purposes that guide their work.

The pedagogical proposal for the heritage promotion is based on: i) contributions of the heritage didactics, since their reflections aim to the intended assembling of aspects like purposes, organization of activities, instruments, expected results and evaluation processes; and ii), a holistic perspective that grants consolidation of the dissemination when the audience is not specialized on heritage.

**Keywords:** Heritage, Formative diffusion, Didactics, Colombia

### **Introducción**

La Universidad de Antioquia es una institución de educación superior de Colombia con 216 años de historia dedicada a la docencia, la investigación y la extensión. Además es en un escenario con dos declaratorias patrimoniales: i) Patrimonio Ecológico y Paisajístico de la ciudad de Medellín (Acuerdo municipal N°23, 2009) y ii) Bien de Interés Cultural de la nación (Resolución N° 1115, 2013). Desde el 2006 cuenta con una unidad de trabajo conformada por doce dependencias, que según esta Red de Patrimonio y Memorias (2018, p.1) se encarga de asesorar y dirigir actividades relacionadas con la difusión, innovación, preservación y revitalización del patrimonio y las memorias. Esta investigación busca aportar a los procesos de difusión formativa en el marco de la apropiación social del patrimonio como lo indica la misma Universidad de Antioquia (2017, p. 23) en su Plan de Desarrollo.

### ***Objetivos***

#### ***Objetivo general***

Aportar a los procesos de difusión formativa de los patrimonios de la Universidad de Antioquia mediante la construcción de una propuesta pedagógica de enseñanza del patrimonio en perspectiva holística.

#### ***Objetivos específicos***

1. Caracterizar los procesos de difusión de los patrimonios que desarrollan las dependencias que conforman la Red de Patrimonio y Memorias de la Universidad de Antioquia.



2. Analizar los procesos de difusión de los patrimonios desde sus finalidades y estrategias que se dan en la institución.
3. Elaborar una propuesta pedagógica para la enseñanza y difusión formativa de los patrimonios de la Universidad de Antioquia en perspectiva holística.

### **Marco teórico**

#### **1. Difusión del patrimonio cultural**

De acuerdo con Guglielmino (2007, p. 3-4) la difusión es una gestión cultural mediadora entre el patrimonio y la sociedad, mediante procedimientos que permitan «documentar, valorar, interpretar, manipular, producir y divulgar» teniendo en cuenta su relación histórica con el pasado y el presente; además es cultural porque se da a través las producciones humanas que constituyen parte de su historia y de la identidad; y es mediadora porque requiere un soporte material diferente al objeto patrimonial y al sujeto.

#### **2. Enseñanza del patrimonio cultural**

##### **2.1 Difusión formativa del patrimonio.**

Fortalecer la apropiación social del patrimonio implica entender la difusión del patrimonio desde una perspectiva formativa. Se hace uso de los aportes de Cuenca (2002) y Cuenca & Martín (1999), quienes desde la perspectiva de la didáctica del patrimonio proponen aspectos relacionados con su difusión, consideran que los elementos de la didáctica contribuyen a que la difusión se diferencie de la divulgación del patrimonio, y así concurrir a que sean formativas.

Difusión y divulgación pueden entenderse como conceptos similares, sin embargo, Cuenca (2002) propone la divulgación como una acción orientada a cualificar el conocimiento sobre el patrimonio en relación a los procedimientos y actividades para la protección y restauración de los objetos patrimoniales, asociado a los debates científicos que dan lugar a investigaciones con dichos fines. Por otro lado, la difusión social alude a la incursión y la circulación del patrimonio en escenarios como centros de interpretación y la escuela, donde se hace imprescindible que los docentes y gestores del patrimonio lo incluyan en sus *curriculum* formati-

vos. Si bien se diferencian, esto no quiere decir que disten de objetivos similares, puesto la divulgación aparece en la constitución del conocimiento científico y sociohistórico del patrimonio, y su difusión hace las veces de medio para la «concienciación colectiva de la necesidad de esta conservación, mediante una educación sociohistórica y patrimonial apropiada y la asunción de los referentes identitarios que el patrimonio proporciona a la sociedad» (Cuenca, 2002, p.156).

## 2.2 Difusión del patrimonio y Didáctica del patrimonio.

En la visión de la difusión social del patrimonio que propone Cuenca (2002) se encuentra dos escenarios que se ponen en tensión: los contextos escolares y los no escolares (museos o centros de interpretación patrimonial). Bajo esa lógica se pretende que los saberes de la didáctica del patrimonio se piensen solo para la escuela, sin pensar las posibilidades de lo que podría contribuir a los contextos no escolares, donde la difusión se hace más latente.

De acuerdo con lo citado por Cuenca (2002, p.151), se entiende la difusión como el proceso por el cual se comunican y se ponen en conocimiento elementos patrimoniales a un conjunto de personas; en cambio la didáctica del patrimonio se destaca por fundamentarse de forma teórico-práctica, propiciando realizar proyectos de difusión patrimonial que logren una interpretación/comprensión de los referentes patrimoniales.

## 2.3 La didáctica del patrimonio fundamento de la difusión del patrimonio.

Aludir a esta expresión implica reconocer los debates que se han dado en la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito científico y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en esta línea Prats (2012, sp) continúa afirmando que se trata de una «proyección práctica del saber, aplicable en innumerables contextos, no solo educativos sino también sociales y culturales». Así, se propone la didáctica del patrimonio como referente potencial para fundamentar la difusión, ya que hay mayor estructuración en la organización de finalidades, objetivos, materiales, organización de actividades, instrumentos, procesos evaluativos entre otros (como se cita en Cuenca, 2002, p.152).

Cuenca & Martín (2015) proponen el concepto de educación patrimonial donde se pueden conciliar los aportes de la didáctica a la difusión del patrimonio, entendiendo esta como:

Disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas (en contextos educativos formales, no formales e informales) de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, en el que el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas propicien la construcción de valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, y conduciendo a la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida (p. 38)

Es pertinente pensar la difusión del patrimonio con carácter didáctico ya que la interpretación social de los significados culturales se logra a través de diseñar, ejecutar y evaluar proyectos sobre difusión e investigación patrimonial a partir de las contribuciones de la didáctica y los saberes generales de las ciencias sociales. La elaboración de un proyecto de investigación didáctico para la difusión patrimonial debe determinar objetivos y los matices sociales en torno a los contenidos que aborda. También debe diseñar una metodología de trabajo de acuerdo a las características de sus visitantes, y finalmente diseñar una propuesta de evaluación que permita cualificar los procesos de difusión del patrimonio de modo que sean proyectos abiertos, dinámicos, sociocríticos y relevantes desde el punto de vista de su valoración social (Cuenca, 2002, p. 163-164)

## 2.4 Perspectivas emergentes

Para reconocer las potencialidades y perspectivas que las ciencias sociales y la educación pueden aunar por un reconocimiento del carácter formativo en la difusión del patrimonio, se propone dos conceptos:

### 2.4.1 Patrimonio social

Padró citado por Cuenca (2002, p.130), expresa que es «una perspectiva más abierta y dinámica para concebir el patrimonio en tanto se trata de expresar aquellos elementos que sin tener una relevancia histórica, estética o de excepcionalidad, implican una gran significatividad dentro

de la sociedad»; se caracteriza porque la validez como patrimonio de un elemento la otorga la aceptación social.

#### 2.4.2 Patrimonio holístico

Asumir el patrimonio desde esta perspectiva parte de la consideración global y unificada de acuerdo a diversas manifestaciones culturales del objeto-patrimonio (Cuenca, 2002). La perspectiva holística enuncia el patrimonio cultural desde la divulgación y la difusión, en tanto se reconocen las necesidades que cada disciplina dispone sobre sus métodos para abordar el patrimonio desde la construcción científica del conocimiento sobre el objeto estudiado (Martín, 1998). La propuesta holística implica asumir la perspectiva integral: el objeto patrimonio es entendido desde la inclusión de múltiples saberes del orden social y natural.

### **Desarrollo**

#### ***Metodología***

Mediante el paradigma cualitativo se puede acceder al conocimiento como «producto social» (Galeano, 2004, p.18), donde las dinámicas y valores que se constituyen frente al objeto de estudio sean consecuencia de acciones subjetivas e intersubjetivas que permiten la relación con el objeto. Esto permite la participación en el contexto, porque los investigadores tienen un contacto directo con los sujetos y el espacio, comprendiendo desde la observación, las realidades estudiadas (Galeano, 2004). Desde este paradigma se generan aportes a la difusión de los patrimonios desde la acción directa de quienes investigan y los sujetos del contexto estudiado.

Se fundamenta en un enfoque crítico-social porque conlleva a una praxis investigativa donde quien investiga está directamente relacionado con el contexto y busca un cambio esperado; el sujeto es activo en su papel de investigador y participa con la población con miras a la transformación (Cifuentes, 2011).

Como cita Simons, (2011, p. 41) el método de estudio de caso intrínseco permite investigar una situación en específico en un contexto determinado, conocer las particularidades del grupo y comprender las dinámicas; en este caso, la

Red de Patrimonio y Memorias en relación a las estrategias y finalidades de la difusión de los patrimonios.

Como técnicas se emplean entrevistas, recorridos guiados y revisión documental en cada una de las dependencias de la Red de Patrimonio y Memorias. 12 entrevistas realizadas fueron transcritas y sistematizadas para categorizar la información de interés (difusión, patrimonio, finalidades y estrategias). De 9 recorridos guiados, surgen diarios pedagógicos, como instrumentos propios del maestro para recolectar información que se obtuvo de la observación participante. Así mismo se realizó revisión documental de las producciones propias de la Red y sus dependencias.

El análisis de la información se realiza a partir de la triangulación de lo obtenido de las tres técnicas. Se construye un instrumento de análisis para seleccionar lo encontrado y conjugarlo con los referentes teóricos, para comprender cómo son los procesos de difusión de los patrimonios. El resultado final, es crear una cátedra, como propuesta pedagógica, que será expuesta más adelante.

## **Resultados**

La caracterización de los procesos de difusión de los patrimonios son las estrategias y finalidades utilizadas para tal fin, teniendo en cuenta que la definición de esta surge de forma interna a cada dependencia y no como un asunto global y orientador en toda la Red.

La Universidad de Antioquia es una institución de educación superior que forma profesionales a partir de actividades de docencia e investigación, sin embargo existen dependencias que apoyan dichos procesos de forma directa con acciones de extensión, como puente entre la institución y la sociedad. En el caso de dependencias asociadas al conocimiento de las ciencias exactas y naturales encargadas de salvaguardar haberes patrimoniales existe una concepción de difusión a partir de la generación de producción investigativa y posteriormente publicada en medios académicos como revistas científicas/ bases de datos académicas.

Pero existen otras dependencias que no se dedican a la investigación y docencia de forma misional pero están relacionadas con actividades patrimoniales, donde hay estrategias de difusión pensadas para públicos no especializados en los objetos patrimoniales que están a cargo (Tabla 1).

**Tabla 1. Estrategias de los procesos de difusión de las dependencias de la Red de Patrimonio y Memorias de la Universidad de Antioquia.**

Tipo	Estrategias
Participativas	Talleres Visitas guiadas Rutas Guianza Mediación cultural Construcción bitácora Animación sociocultural
Académicas	Trabajos de grado Programas académicos con titulación profesional Seminarios Incentivos de investigación
Medios de comunicación	Redes sociales Radio
Artísticas	Eventos culturales: danza y teatro Obras de títeres
Expositivas	Publicaciones periódicas: prensa y volantes informativos Exposiciones museográficas Capacitaciones

Fuente: elaboración propia

En términos de las finalidades se halla que hay interés por «promover el conocimiento, la investigación y la difusión del patrimonio cultural de la región y del país; y contribuir a su enriquecimiento, conservación y defensa» (Universidad de Antioquia, 2017, p. 22-23) y se plantea que la difusión es «contribuir a la apropiación social, la convivencia y la calidad de vida» (Red de Patrimonio y Memorias, 2018, p. 1). En las dependencias hay finalidades relacionadas con la historia y la memoria, la identidad, el arte, la transmisión y conservación, y en ningún caso con la educación (Tabla 2)

**Tabla 2. Finalidades de los procesos de difusión de las dependencias de la Red de Patrimonio y Memorias de la Universidad de Antioquia**

<b>Criterio</b>	<b>Finalidades</b>
Memoria e historia	Comprender, rescatar y recuperar la memoria; Mostrar cómo vivían antes; Conocer el devenir histórico; Entender el presente.
Identidad	Apropiación social; Promover sentido de pertinencia; No perder costumbres; Sensibilizar sobre el uso del patrimonio para generar sentido de pertenencia.
Arte	Formación y fomento artístico.
Investigación	Aportar a investigaciones académicas.
Transmisionista y conservacionista	Mostrar que simplemente existe; Dar a conocer el conocimiento; Conservar, preservar y tener en condiciones adecuadas; Para que se conozca y se sepa lo que hay.

Fuente: elaboración propia

## **Discusión**

La Universidad de Antioquia es un referente patrimonial por sus declaraciones según sus aspectos arquitectónicos y paisajísticos, ha hecho esfuerzos por patrimonializar los haberes culturales y naturales que custodia e investiga y además se concibe Patrimonio de la región. Sin embargo, en el ejercicio de la actividad difusiva hay obstáculos en la percepción del concepto de difusión, evidenciados en una idea de difusión expositiva del patrimonio con un énfasis sectorizado del saber disciplinar de cada dependencia, y por otro lado no existe una orientación desde la Red sobre las finalidades que le otorgan a los procesos en mención. Así se convierte en un acto simple de exponer los objetos patrimoniales desconociendo las posibilidades formativas para la apropiación social, la construcción de nuevas ciudadanías y como tejedor de nuevas identidades para reflexionar sobre el pasado y el presente.

Según la diferencia entre Divulgación y Difusión que cita Cuenca (2002) no todas las dependencias de la Red cumplen con acciones tendientes a la difusión ya que su hacer está influenciado en algunos casos por el uso del patrimonio como objeto de estudio en investigación científica y para su restauración, en

esa lógica el público destinatario de esos conocimientos es generalmente especializado. En cambio, otras dependencias están diseñadas para hacer posible la comunicación patrimonial sin que los públicos sean expertos, pretendido que las personas accedan a ese conocimiento con fines sociales e históricos.

La propuesta pedagógica diseñada para aportar a los procesos de difusión se ha denominado Cátedra Patrimonial, la cual tiene dos componentes de formación pensado en los públicos internos y externos de la Institución. El primer componente se refiere a la *Formación de formadores*, el cual se piensa como un espacio permanente de encuentro y reflexión para las personas que están inmersas en la lógica de la difusión, donde se pueda abordar la conceptualización del patrimonio y sus niveles de acción, en aras de diseñar y ejecutar conjuntamente estrategias de difusión orientadas por finalidades que respondan a los intereses institucionales y a apuestas formativas. El segundo componente es la construcción de un espacio general de *Difusión formativa del patrimonio para públicos* que permita vincular temáticas comunes entre las dependencias, haciendo posible ese carácter holístico y crítico-social que retome estrategias metodológicas de todos los conocimientos para hacerlos accesibles a todos los tipos públicos.

## Referencias bibliográficas

Acuerdo municipal N° 23. Biblioteca Jurídica Virtual del Municipio de Medellín, Medellín, Colombia, 29 de Abril de 2009.

Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Argentina: Noveduc.

Cuenca, J.M. & Martín, M.J. (1999); La excavación arqueológica: un centro de interpretación y difusión patrimonial. Una experiencia en el casco histórico de Huelva; *Aula Historia Social*, (4). 88-94.

Cuenca, J. & Martín, M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 33-54. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/j/222491>

Cuenca, J. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* (Tesis de doctorado). Universidad de Huelva, Huelva.



- Galeano, M. (2004). *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad EAFIT.
- Guglielmino, M. (diciembre de 2007). La difusión del patrimonio. Actualización y debate. *E-rph: Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, (1), 195-216.
- Martín, M. (1998). El patrimonio. Una perspectiva social de carácter holístico. *Cuadernos de la Asociación de Amigos del Museo de Huelva*, 1, 85-93.
- Prats, J. (2012). *Disciplinas e interdisciplinariedad. El espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona. Recuperado de [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17:disciplinas-e-interdisciplinariedad-el-espacio-relacional-y-polivalente-de-los-contenidos-de-la-didactica-de-las-ciencias-sociales&catid=10&Itemid=103](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=17:disciplinas-e-interdisciplinariedad-el-espacio-relacional-y-polivalente-de-los-contenidos-de-la-didactica-de-las-ciencias-sociales&catid=10&Itemid=103)
- Red de Patrimonio y Memorias (2018). *El patrimonio de la Universidad de Antioquia*. Red de Patrimonio y Memorias, Medellín, Colombia.
- Resolución N° 1115. Diario Oficial de Colombia, Bogotá, Colombia, 6 de mayo de 2013.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Barcelona, España: Morata
- Universidad de Antioquia (2017). Plan de Desarrollo 2017-2027. Recuperado de: <http://www2.udea.edu.co/webmaster/multimedia/plan-desarrollo-udea/plan-desarrollo-udea.pdf>



## **“TO GO AND KILL THE YELLOW MAN”. CONTEXTO HISTÓRICO Y DIMENSIÓN CIUDADANA A TRAVÉS DE CANCIONES**

### **“TO GO AND KILL THE YELLOW MAN”. HISTORICAL CONTEXT AND CITIZEN DIMENSION THROUGH SONGS**

**José Ignacio Ortega Cervigón**

Universidad Complutense de Madrid

joseiort@ucm.es

**Resumen.** La investigación pretende exponer la validez de las canciones como recurso didáctico para el aprendizaje de la historia y la educación para la ciudadanía por suponer una fuente de conocimiento de fácil comprensión, por su elevado componente de enseñanza a través de las competencias básicas y por su flexibilidad para adecuarse a cualquier nivel educativo. Asimismo, hay que resaltar la capacidad motivadora de las canciones como reflejo de problemáticas sociales actuales, que muestran cuestiones cotidianas en la realidad de las familias, como la precariedad laboral, la violencia de género, el respeto al medio ambiente, la paz para contextos bélicos o la denuncia social en situaciones de desigualdad. La utilización de canciones en el aula es un método de aprendizaje asimilado a la enseñanza de idiomas desde hace décadas. En España comienza a emplearse como recurso didáctico para actividades de ciencias sociales en las décadas de los setenta y ochenta, en especial como reflejo de algunos temas sociales y políticos. El planteamiento metodológico utiliza un tema musical como laboratorio de reconstrucción de un contexto histórico determinado o como muestra de un tema relevante de crítica o denuncia social.

**Palabras clave:** Didáctica de la historia, contexto histórico, canciones, crítica social, guerra fría.

**Abstract.** The research aims to expose the validity of songs as a didactic resource for learning history and education for citizenship as a source of knowledge easy to understand, because of its high level of teaching through basic

skills and its flexibility to adapt to any level of education. It is also important to highlight the motivational capacity of songs as a reflection of current social problems, which show everyday issues in the reality of families, such as job insecurity, gender violence, respect for the environment, peace for war contexts or social denunciation in situations of inequality. The use of songs in the classroom is a learning method that has been assimilated to language teaching for decades. In Spain it began to be used as a teaching resource for social science activities in the 1970s and 1980s, especially as a reflection of some social and political themes. The methodological approach uses a musical theme as a laboratory for the reconstruction of a given historical context or as a sample of a relevant subject of criticism or social denunciation.

**Key words:** History Education, historical context, songs, social criticism, Cold War.

### **Introducción y objetivos**

¿Hasta qué punto las canciones cumplen el objetivo de ayudar a la adquisición de la competencia social y ciudadana a partir de la comprensión de los cambios en el tiempo y la transformación de las sociedades? ¿Qué complejidad existe en la elaboración de un contexto histórico basado en el concepto de causalidad histórica? ¿Tiene la capacidad el alumnado para inferir reflexiones críticas de textos cuyo principal objetivo es transmitir un mensaje estético y no histórico? En esta propuesta didáctica trataremos de reflexionar sobre estas cuestiones que esperamos, en última instancia, puedan resultar útiles para los estudiantes de distintos niveles educativos en la tarea de construcción de contenidos históricos y sociales a través del pensamiento crítico, adecuando el grado de complejidad y profundidad de la actividad planteada.

La investigación pretende exponer la validez de las canciones como recurso didáctico para el aprendizaje de la historia y la educación para la ciudadanía por suponer una fuente de conocimiento, por su significativa utilización de las competencias básicas por los estudiantes y por su flexibilidad para adecuarse a cualquier nivel educativo, desde la Educación Primaria a la formación del profesorado universitario.

Partiendo de la proyección de un tema musical y su análisis del contenido, se implementa una actividad destinada a elaborar un contexto histórico que se realiza utilizando contenidos esenciales en la didáctica de la ciencias sociales como los conceptos de causalidad, cambio y permanencia y la adquisición de una capacidad crítica y reflexiva para caracterizar situaciones sociales problemáticas, conforme a unos valores cívicos y democráticos.

El ejemplo seleccionado es el contexto histórico de la guerra fría y la conformación de dos bloques ideológicos antagónicos que diseñaron un orden internacional bipolar y se enfrentaron en numerosos conflictos localizados en otros países en los que intervenían para satisfacer sus intereses económicos y políticos. La creación de un contexto histórico que relacione adecuadamente tanto los factores y causas que lo originaron como las consecuencias que conllevó, es un aprendizaje complejo para los estudiantes de Ciencias Sociales porque supone un dominio del pensamiento abstracto.

Asimismo, hay que resaltar la capacidad motivadora que poseen las canciones como reflejo no solo de algunos procesos históricos sino también de problemáticas sociales actuales, al mostrar cuestiones cotidianas en la realidad de las familias, como la precariedad laboral, la violencia de género, el respeto al medio ambiente, el grito por la paz en contextos bélicos o la justicia en la denuncia social en situaciones de desigualdad.

### **Marco teórico y metodología**

La utilización de canciones en el aula es un método de aprendizaje asimilado a la enseñanza de idiomas desde hace décadas y en especial hay estudios significativos de su utilización en la enseñanza de la materia Español como Lengua Extranjera. En España comienza a emplearse como recurso didáctico para actividades de ciencias sociales en las décadas de los setenta y ochenta, en especial como reflejo de algunos temas sociales y políticos, para ensalzar una serie de valores cívicos y democráticos, aunque apenas existen investigaciones específicas con un propósito didáctico.

Los estudios de Martínez Zapata (2015 y 2017) se centran en Colombia, pero ofrecen unas pautas de investigación que se pueden adaptar a otras realidades sociales y geográficas. Martínez reseña investigaciones de autores norteamericanos con el uso de canciones y textos literarios sobre la industrialización,

el modo de vida de los obreros, la guerra civil, la Gran Depresión, la Segunda Guerra Mundial o el movimiento por los derechos civiles. El docente plantea conceptos clave que aparecen en las canciones, para constatar las diferentes posiciones o perspectivas frente a un tema, como la esclavitud y el abolicionismo. White & McCormack (2006) indican que el análisis de las canciones de las décadas de los sesenta a los noventa del siglo XX son una fuente de conocimiento de historia social y los alumnos, al acercarse a ellas, pueden observar las transformaciones temporales en la sociedad y reflexionan sobre la concienciación sobre cuestiones que movilizaron a las masas.

Martínez y Pagès (2017) acometen un estado de la cuestión de la utilización de la música y las canciones como recurso en la didáctica de las ciencias sociales muy certero, en el que alcanzan algunas directrices reseñables y válidas para la propuesta que realizamos. Las canciones se han utilizado en la enseñanza de la Historia y en otras disciplinas sociales para estudiar y comprender problemas políticos, sociales y económicos del pasado y del presente.

Levy & Byrd (2011) analizan textos que ayudan a la enseñanza de la justicia social y concluyen que las canciones son fundamentales para alcanzar la competencial cultural además de la social y cívica, por lo que recomiendan el uso de canción es como herramientas didácticas en los cursos de Educación Secundaria y Educación superior. Las problemáticas sociales desarrolladas por estudiantes de Educación Secundaria son variadas al mostrar su preocupación por situaciones de desigualdad en el reparto de la riqueza, las actitudes racistas, los conflictos bélicos y sus consecuencias en los temas musicales elegidos (Guillén, 2018). Otra experiencia didáctica con canciones analiza el tema de las migraciones geográficas en España (Pizarro y Cruz, 2009).

Otros autores, según recoge Martínez (2017, 56-57), han sugerido entre las posibles reticencias de los docentes de ciencias sociales las dudas sobre la selección del repertorio a utilizar como fuente histórica, el conocimiento especializado que ha de tener el profesorado y la optimización del recurso con otras fuentes complementarias.

El planteamiento metodológico consiste en utilizar un tema musical como laboratorio de reconstrucción de un contexto histórico determinado o como muestra de un tema relevante de crítica o denuncia social. Se crean pequeñas investigaciones con cada canción para contextualizar su temática y construir

conocimiento histórico a partir del esquema de precedentes/causas, desarrollo del proceso y consecuencias, enfocadas a la reflexión y la resolución de problemas sociales actuales. La causalidad histórica se ha explicado conforme a dos tipos de modelos, el intencionalista, que realza la intención del agente que realiza la acción, y el heterogéneo, que incluye no solo las explicaciones históricas basadas en las intenciones, creencias y propósitos personalistas, sino también los fenómenos económicos, sociales, culturales o ideológicos (Carretero, Jacott y López-Manjón, 1995). Hacia esta segunda perspectiva debe encaminarse el objetivo de la propuesta didáctica: las intenciones de las acciones humanas, las condiciones particulares que caracterizan los procesos sociales y la existencia de teorías generales sobre individuos y estructuras sociales que interactúan en ese contexto.

Esta metodología es similar a la resolución de situaciones-problema en pequeños grupos de trabajo: se crea un proceso de indagación que resuelve preguntas y dudas sobre fenómenos complejos de forma desafiante, y se trata de comprender el problema y de buscar una estrategia de solución que conlleve el razonamiento científico, al plantear una hipótesis. En última instancia se debate y se critican procesos históricos aparentemente cerrados para constatar la viabilidad de creación e interpretación de nuevos contenidos (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018, 93-94).

La explicación de los procesos sociales debe incorporar en la medida de lo posible un sentido crítico. Varios trabajos de investigación en didáctica de la historia exponen el rendimiento óptimo en el proceso de aprendizaje a partir del aprovechamiento didáctico de las fuentes primarias y la adquisición de competencias básicas, ya que plantean problemas de aprendizaje histórico, interrogan a las fuentes históricas para construir pruebas del pasado y desarrollan respuestas interpretativas en la elaboración de una narrativa histórica (Sáiz y Gómez, 2014 y 2016). La utilización de fuentes en el aula es una forma compleja pero completa de transmisión del conocimiento histórico, al permitir observar las argumentaciones, el planteamiento de relación causal de los distintos procesos sociales e histórico y la comprensión de las transformaciones anejas a los hechos expuestos (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). El trabajo con documentos textuales o visuales proporciona el contacto con los denominados contenidos de segundo orden, definidos por el despliegue de diferentes capa-

ciudades para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado (Gómez, 2014, 134). Los datos extraídos de estos documentos –en nuestro caso los textos de las canciones– son la herramienta para crear un contexto histórico susceptible de ser elaborado de forma sintética, abordando sus características esenciales.

Hay trabajos conjuntos recientes que destacan la consecución de competencia social y ciudadana a través de experiencias y propuestas didácticas que contemplan en su desarrollo el marco conceptual, la elaboración de unidades didácticas o el papel de la escuela en la formación ciudadana, y utilizan el aula como laboratorio histórico en aras de fomentar una necesaria enfoque crítico hacia el pensamiento histórico. ¿Cómo lograr este empeño? Se ha de dirigir el objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales hacia la relevancia histórica, el análisis de fuentes, la ejemplificación de los cambios y las permanencias, la interpretación de las causas y las consecuencias, incluso, el análisis comprometido del sentido ético de la disciplina histórica (López, Miralles, Prats y Gómez, 2017). La propuesta didáctica basada en las canciones como elemento de análisis comparte esa misma intencionalidad y objetivos.

Las canciones actúan como engranaje didáctica para el análisis de los problemas sociales cuando aquellas conectan con alguna situación del presente, los contenidos generan reflexión y controversia en el aula, el texto refleja conflictos, identidades y alteridades propios de un momento de transformación y se propicia un pensamiento cívico y crítico en el alumno (Martínez, 2017, 95).

Los alumnos eligen una canción cuyo contenido o contexto quede enmarcado en algún proceso histórico o social relevante. Una vez identificado la temática o el proceso histórico, se analizan las causas lejanas e inmediatas del mismo, su desarrollo de forma sintética y las consecuencias que provocó. Se identifican y se explican los conceptos o elementos de la canción con un significado histórico o social. La reflexión final debe destacar lo que aporta la visión o perspectiva de la canción sobre el proceso o conflicto en cuestión, y puede originar una investigación a través de ejemplos similares o de nuevas propuestas didácticas con otra tipología de fuentes. Finalmente se procede a la evaluación de la actividad realizada y a su contribución al aprendizaje, en especial, de las competencias social y cívica.



**Tabla 1. Ficha didáctica de una canción.**

<b>Canción</b>	Born in the USA
<b>Artista</b>	Bruce Springsteen
<b>Año</b>	1984
<b>Temática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La guerra de Vietnam.</li> <li>✓ Conceptos clave extraídos del texto: Viet Cong, yellow man, Saigón.</li> <li>✓ El patriotismo.</li> <li>✓ El desarraigo.</li> <li>✓ Trato social que reciben los veteranos de guerra.</li> <li>✓ Pesimismo, aislamiento, ¿esperanza?</li> </ul>	<b>Causas del conflicto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Antecedentes: guerra de Indochina, colonia francesa, independencia en 1954 y guerra desde 1959.</li> <li>✓ Guerra entre Vietnam del Sur y Vietnam del Norte.</li> <li>✓ Las guerrillas comunistas del sur (Viet Cong, FNL) intentan derrocar el gobierno.</li> <li>✓ Contexto internacional de guerra fría.</li> <li>✓ EE UU y sus aliados apoyaron a Vietnam del Sur (1965-1975).</li> <li>✓ URSS y China apoyaron a Vietnam del Norte.</li> </ul>
<b>Desarrollo del conflicto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Movilización de la población civil, que padeció las penurias igual que los contingentes militares.</li> <li>✓ Dificultades militares por la complicada orografía.</li> <li>✓ Uso de armas químicas como el napalm, que mutiló y mató a miles de personas.</li> <li>✓ Empleo de defoliantes para devastar la vegetación, catástrofe medioambiental, económica y sanitaria.</li> </ul>	<b>Consecuencias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Demográficas: dos millones de víctimas vietnamitas y 57.000 americanos, tres millones de heridos y cientos de miles de niños huérfanos. Doce millones de refugiados.</li> <li>✓ Políticas: desprestigio estadounidense por alargar el conflicto y recrudecimiento de la guerra fría, con triunfo de los comunistas en un área estratégica.</li> <li>✓ Sociales: rechazo del pueblo estadounidense al gobierno, movimientos antibélicos en las décadas de los años 60 y 70 y desarraigo de los veteranos de guerra: problemas psicológicos, laborales, familiares.</li> </ul>
<b>Significado y reflexión</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El protagonista de la canción “quiere desenmascarar esa Norteamérica mítica que era la imagen de la Norteamérica de Reagan. Él quiere encontrar algo auténtico y conectar con ello. Está buscando un hogar en su país”.</li> <li>✓ El narrador nació en los Estados Unidos en uno de sus peores momentos: la guerra de Vietnam. Después de haber participado en esta contienda, en la que su hermano también luchó hasta que murió en ella, regresa a su hogar para recuperar su trabajo en la refinería, pero no lo consigue.</li> <li>✓ Perder el trabajo y perder a un hermano es su recompensa por haber nacido en los Estados Unidos.</li> </ul>	

Fuente: <http://es.slideshare.net/Mariulim/la-guerra-de-vietnam-1965-1975> y <http://www.efeeeme.com/la-cara-oculta-del-rock-bruce-springsteen-nacido-para-despistar>

## **Resultados**

El trabajo es una aproximación a las posibilidades de explotación didáctica de las canciones en las áreas de Historia y de Educación para la ciudadanía. Los resultados abarcan una variada gama de temáticas y estilos musicales elegidos, con un arco cronológico que se extiende desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Uno de los objetivos planteados con la propuesta es la construcción de un contexto histórico –estudiado o no en el mismo curso académico– que proporciona las claves para entender las coordinadas temáticas narradas en la canción.

La investigación se ha planteado y realizado en cursos de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria, en las materias “Fundamentos de las Ciencias Sociales” y “Fundamentos y Didáctica de la Historia” con una gran variedad temática de las aportaciones de los alumnos.

Aunque los resultados ofrecen otras búsquedas temáticas relacionadas con la Educación para la ciudadanía (libertades democráticas, racismo y xenofobia, inmigración, violencia machista, derechos humanos, exclusión social) se ha seleccionado el contexto de la guerra fría y, en especial, las canciones relacionadas con la guerra de Vietnam y las protestas que se desencadenaron en el seno de los Estados Unidos, arrojan un elenco de ejemplos de distintas décadas. Todas poseen un nexo común al suponer un mensaje de crítica, protesta y rechazo de los conflictos armados, las políticas belicistas de determinados gobiernos y las consecuencias derivadas de ellos, fundamentalmente en el plano social.

**Tabla 2. Canciones que contextualizan la Guerra Fría.**

<b>Artista</b>	<b>Canción</b>	<b>Año</b>	<b>Contenido temático</b>
Bob Dylan	A hard rain 's a gonna fall	1963	Crisis de los misiles de Cuba
The Animals	Sky Pilots	1968	Antibelicista
Creedence Clearwater Revival	Fortunate Son	1969	Crítica antibelicista de rango social
Neil Young	Ohio	1970	Protesta antibelicista universitaria
Pink Floyd	The wall	1979	Libertad de pensamiento
The Clash	Washington bullets	1980	Crítica antiimperialista
Pink Floyd	The Fletcher Memorial Home	1983	Crítica a los líderes políticos y su recurso a la violencia
Bruce Springsteen	Born in the USA	1983	Guerra de Vietnam y desarraigo social
Queen	Hammer to fall	1984	Temor a la guerra nuclear
Elton John	Nikita	1985	División política de Alemania
Sting	Russians	1985	Crítica a la política de bloques
Stetsasonic	A.F.R.I.C.A.	1986	Conflictos político-militares africanos
U2	Bullet the blue sky	1988	Guerra civil en El Salvador
Billy Idol	We didn 't start the fire	1989	Conflictos, personajes y hechos de la guerra fría
Scorpions	Wind of change	1990	Caída del muro de Berlín

Las exposiciones de los logros de las investigaciones de los alumnos se han centrado en la creación de un marco histórico adecuado al proceso descrito. Para ello han caracterizado los trabajos a través del esquema esencial de causas y consecuencias múltiples aplicado al conocimiento histórico y social, desarrollando un análisis crítico con visiones o perspectivas contrapuestas que contribuye a enriquecer y ampliar el conocimiento previo sobre un concepto determinado. Es destacable el alto nivel de participación y seguimiento de los alumnos, que se involucran en la actividad utilizando metodologías innovadoras, con una estructura similar a la del aprendizaje basado en problemas. La interrelación entre las problemáticas sociales del presente que viven y la búsqueda

da de sus orígenes históricos es otro argumento satisfactorio que reseñar en la implementación de la actividad, que alcanza las cuatro finalidades esenciales de la enseñanza de las ciencias sociales: informadora, comprensiva, crítica y formadora (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018, 74).

### **Conclusiones**

Las pequeñas investigaciones con canciones reafirman las destrezas y habilidades que adquiere el alumnado de Ciencias Sociales al elaborar un contexto histórico basado en la causalidad o al analizar una situación social determinada. La construcción de conocimiento histórico a partir de los textos de canciones posibilita profundizar y solidificar el aprendizaje del tiempo histórico en un esquema que señala las causas, argumenta el desarrollo del proceso y expone las consecuencias. Las conclusiones han de invitar a valorar de forma reflexiva la aportación de los sucesos históricos descritos, indicando su trascendencia y alcance mediante justificaciones sólidas y críticas. Por tanto, el trabajo con fuentes de naturaleza musicales proporciona a los alumnos la capacidad de comprensión y explicación de una realidad histórica o social concreta y el desarrollo de muchas de las competencias básicas educativas.

Los ejemplos mostrados versan sobre el proceso de la guerra fría, ubicado cronológicamente en la segunda mitad del siglo XX, cuyos contenidos académicos se estudian en Educación Secundaria y Bachillerato. La propuesta didáctica, no obstante, es adaptable a otros numerosos procesos históricos y ámbitos espaciales distintos, así como a diferentes niveles educativos. Hemos de subrayar la potencialidad motivadora que posee un recurso didáctico como las canciones, que ejercen de agente estimulador en el alumnado por ser un activo cotidiano en la gran mayoría de ellos y no enfocarse con anterioridad desde una perspectiva de aprendizaje social.

### **Referencias bibliográficas**

Carretero, M., Jacott, L. y López-Manjón, A. (1995). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En Carretero, M. *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 57-73). Madrid: Visor.

- Colomo Magaña, E. y de Oña Cots, J. M. (2014). Pedagogía de la Muerte. Las canciones como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 109-121.
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., y Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.
- Guillén Franco, M. (2018). La música como recurso didáctico en ciencias sociales. Los problemas del mundo contemporáneo reflejados por los estudiantes de secundaria a partir de las canciones. En B. Tossar, A. Santisteban y J. Pagès (eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 189-195). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Levy, D. L. & Byrd, D. C. (2011). Why can't we be friends? Using music to teach social justice. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 64-75.
- López Facal, R., Miralles Martínez, P., y Prats Cuevas (dirs.) y Gómez Carrasco, C. J. (coord.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Martínez Zapata, I. A. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales a través de las canciones: visibilizando los sujetos desde las letras de las canciones como constructo cultural para abordar contenidos de orden político en Educación Secundaria. En A. M. Hernández, C. R. García, y J. L. de la Montaña (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 251-257). Asociación de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Martínez Zapata, I. A. (2017). ¡Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de las

ciencias sociales. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/457987>

Martínez Zapata, I. A. y Pagès Blanch, J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24, 83-99.

Pizarro, F. y Cruz, P. (2009). La historia de las migraciones en España a través de las canciones: de “El emigrante” a “Papeles mojados”. *Proyecto Clío. Rediris*, 35, 12 pp.

Sáiz Serrano, J., (2014). Fuentes históricas y libros de texto en Secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.

Sáiz Serrano, J., y Gómez Carrasco, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En J. I. Alonso Roque, T. Izquierdo Rus, y C. J. Gómez Carrasco (eds.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria: retos y propuestas* (pp. 175-190). Universidad de Murcia.

Sáiz Serrano, J., y Gómez Carrasco, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 175-190.

Santisteban, A., y Pagès, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 229-247). Madrid: Síntesis.

White, C. & McCormack, S. (2006). The message in the music: Popular culture and teaching in social studies. *Social Studies*, 97(3), 122-127.

# **UNA REFLEXIÓN SOBRE CATÁLOGOS DE JUGUETES DESDE LA MIRADA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

## **A REFLECTION ON TOY CATALOGS FROM THE LOOK OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHER**

**Miguel Ángel Pallarés Jiménez**

**Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales**

Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)

Dirección electrónica: [miguelap@unizar.es](mailto:miguelap@unizar.es)

**Resumen:** A partir del examen de catálogos de juguetes en clase de Didáctica de las Ciencias Sociales (3º curso de Magisterio en Educación Infantil), pretendemos contar con una información que nos ayude a valorar si la educación mediática que se imparte en la Facultad es la adecuada, y si los alumnos van a contar con la suficiente formación y el pensamiento crítico adecuado en su futura praxis profesional.

**Palabras clave:** Educación Infantil, educación mediática, sostenibilidad, valores, juguetes.

**Abstract:** From the examination of toy catalogs in Social Science Didactics (3<sup>rd</sup> year in Teaching Courses in Early Childhood Education), we intend to have information that helps us assess whether the media education offered in the Faculty is adequate, and if students are going to have sufficient training and adequate critical thinking in their future professional practice.

**Keywords:** Early Childhood Education, Media Education, Sustainability, Values, Toys.

### **Introducción**

En la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, que impartimos en el tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Infantil en la Universidad

de Zaragoza, llevamos varios años proponiendo a nuestro alumnado una actividad antes de las fiestas de Navidad, que consiste en trabajar sobre los contenidos de los catálogos de juguetes (sean impresos u “online”) que ofrecen las grandes casas comerciales y las firmas especializadas en ese sector; y, concretamente, sobre los que son destinados a los niños de 0 a 6 años. Es una línea de trabajo que iniciaron con anterioridad colegas que han impartido e imparten la misma materia en nuestra Facultad, Pilar Rivero Gracia, Julián Pelegrín Campo y Mónica González Trigo.

Pretendemos contar con información de primera mano procedente de los que muy pronto van a pasar a ser profesores de Educación Infantil, para verificar si la educación mediática que se imparte en la Facultad es la adecuada y para percibir si en su praxis docente van a estar suficientemente formados, van a tener recursos apropiados y un pensamiento crítico desarrollado al respecto. Esta comunicación quiere ser, pues, el avance de un trabajo que se proyectará con un mayor recorrido; dentro de la necesaria reflexión sobre los procesos de aprendizaje universitarios que hoy en día se debería realizar (Tudela y Alegre, 2018, pp. 33-35).

La actividad consiste en proponer una serie de preguntas abiertas que son respondidas por grupos de cuatro personas, de manera que las respuestas han de ser consensuadas por todos sus miembros antes de ser colgadas en el “moodle” de la asignatura, donde cada grupo puede ver las de los demás; de manera que se puede contar con material suficiente, tras la lectura común, para proceder a un debate en el aula muy interesante por cuanto el juguete va a ser un elemento absolutamente presente en su quehacer como profesores de Educación Infantil.

Los temas que se tienen en consideración son: los juguetes y la sostenibilidad (la influencia de la publicidad en el mercado infantil, exigencias de calidad y alternativas al mercado actual del juguete, juguetes sexistas, reciclaje y medio ambiente); experiencias y aprendizaje lúdico (desarrollo de conceptos sobre la realidad, interacción y nuevas tecnologías; obstáculos y limitaciones según edades cognitivas, el juguete y las distintas áreas en las que se divide la Didáctica de las Ciencias Sociales, los juguetes más apropiados en Educación Infantil, juguetes individuales y colectivos); juguetes y globalización. Copiaremos aquí por su representatividad las respuestas del grupo de trabajo B, que



fueron recogidas en el grupo 2 de 3º de Magisterio Infantil el 12 de diciembre durante el curso 2016-2017.

### **El concepto de sostenibilidad en educación infantil**

Se entiende por sostenibilidad el desarrollo que asegura necesidades presentes sin hipotecar las necesidades futuras; por lo que no es sólo una cuestión económica, sino que es también medioambiental y ética. Recientes estudios señalan que es necesaria la formación del profesorado de Educación Infantil en este tema, en el que se ha reparado desde no hace demasiado tiempo, y desarrollar competencias de dimensiones holística, anticipadora y transformadora para educar en valores, como se ha demostrado en un trabajo contextualizado en la Comunidad Autónoma de Aragón (García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015); aunque en el caso de los juguetes se cuenta con el recurso de las guías informativas, que proporcionan criterios para su compra y consumo sostenibles (Cabrera, Hermida y Murciego, 2012).

Las preguntas que se realizan a los futuros profesores tienen como centro de interés la adquisición de juguetes, que van a ser utilizados en el aula o en entornos infantiles: ¿Tenemos en cuenta cuando los compramos la utilización de recursos, el consumo de energía, la generación de residuos, etc., que provoca su fabricación? ¿Anteponemos la creatividad y divertimento, el desarrollo de las habilidades y destrezas del niño según su nivel intelectual y gusto, o nos influye demasiado la publicidad? Esta es la opinión del citado grupo B:

*En general no se tienen en cuenta estos aspectos a la hora de comprar juguetes, ya que en la mayoría de las ocasiones se priorizan las demandas de los niños. Respecto a su lado educativo, se pueden dar dos posturas: por un lado, si lo compra un familiar no directo o alguien cercano, se tiende a mirar menos la intencionalidad [o potencialidad didáctica] del juguete y más los intereses del niño; por otro lado, si se desempeña una postura de padre, madre o docente, a la hora de comprar los juguetes se procura tener en cuenta, dentro de la selección del niño, aquellos que tengan una función más didáctica.*

*La publicidad influye sobre todo en los niños. Esto se debe a que la mayoría de sus juguetes preferidos son aquellos que han sido anunciados tanto en la televisión como en las revistas o catálogos.*

Hay que recordar que, hoy en día, el gran acceso a la información desde edades muy tempranas y la gran insistencia publicitaria en los días prenavideños y festivos hacen que los propios niños, aunque sean de corta edad, demanden cierto tipo de juguetes; por lo que los adultos debemos ser los que exijamos el grado suficiente de información y calidad a los fabricantes, así como las advertencias de uso apropiadas para que los juguetes no acaben siendo un problema.

*Los niños tienen mucho acceso a los anuncios de juguetes por las emisiones de los canales de televisión, especialmente los infantiles (Boing, Clan, Disney Channel, etc.), así como por los catálogos que llegan en fechas señaladas a los hogares, en la campaña de Navidad. Cabe hacer mención a que, desde algunos colegios, se incita al consumismo, ya que se crea un apartado exclusivo dentro de la jornada lectiva para escribir la carta a los Reyes Magos o a Papa Noel.*

*Como consumidores directos, no somos excesivamente rigurosos en cuanto a la calidad, ni pensamos que quien compra un juguete es por lo general exigente en cuanto a las advertencias sobre su uso. Sí que es cierto que, hoy en día, existen organizaciones que se encargan de controlar la calidad de los artículos dirigidos a los pequeños de la casa.*

No obstante, a pesar del agobio que supone la saturación de anuncios en los medios de comunicación, existe un marco jurídico y normas deontológicas aplicables a la publicidad dirigida a menores, que arranca de la Ley 34/1988 General de Publicidad, y pasa por la Directiva de Televisión sin fronteras, el Código Deontológico para la publicidad infantil adoptado por la Asociación Española de Juguetes y por el Código de Autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia, firmado en el año 2004 por las principales cadenas españolas de televisión; tal como recogía puntualmente el *Estudio sobre la publicidad de juguetes en la campaña de Navidad 2008-2009*, redactado por el Consejo Audiovisual de Andalucía en diciembre del segundo año citado.

Pero, ¿es realmente posible –hoy en día– introducir criterios de sostenibilidad a la hora de elegir juguetes? ¿Tendríamos que tener en cuenta otras alternativas en Navidad, como el comercio justo, el alquiler de juguetes, etc.? Siendo esas fechas festivas el momento álgido anual en el consumo de juguetes, ¿somos cuidadosos en que los juguetes no sean sexistas, ahora que existe una especial y creciente sensibilidad a la hora de tratar el género en Educación Infantil? (Alegre, 2018, pp. 71-93).

*En cuanto al género asignado a los juguetes, creemos que se tiende a diferenciar aquellos que socialmente han sido clasificados para niños o para niñas; mientras que los segundos se encuentran asociados a los colores y a los roles desempeñados tradicionalmente por las mujeres, los de los niños presentan tonalidades y funciones más neutras, y señalan hacia profesiones tradicionalmente ejercidas por el hombre (científico, constructor, etc.).*

Y respecto al problema de los residuos, ¿cuidamos de que los juguetes que adquirimos no vayan sobreenvasados o no contengan pilas y baterías contaminantes, sobre todo con la imperante gamificación digital y ya con los ordenadores en las aulas de Infantil? (Madrid, 2003; Romero, 2006; Aranda, 2016, pp. 309-318; y Rivero, 2017).

Deberíamos exigir garantías de que los juguetes pueden ser reciclados, están fabricados con materiales reutilizados o no son excesivamente contaminantes; y, de igual modo, debería estimularse la adquisición de juguetes en los que se hubieran tenido en cuenta, en el proceso de su elaboración, los temas medioambientales y ecológicos, aunque esto normalmente encarezca el producto final. Esto es lo que contestaron las alumnas del grupo B al respecto:

*Consideramos que aumentaría el coste de los juguetes si estos estuvieran fabricados con criterios de sostenibilidad. Las alternativas comerciales, donde hay voluntad de tenerlas en cuenta, no están lo suficientemente publicitadas por lo que no consiguen convencer a la población de los beneficios éticos y medioambientales que se pueden obtener por esta vía. La mayoría de los juguetes necesitan pilas o cargadores para su funcionamiento; por otro lado, el hecho de que la mayoría estén hechos de plástico, hace que no se tengan en cuenta las cuestiones medioambientales ni se valora el criterio de que sean renovables cuando son adquiridos.*

### **Sobre las concepciones del alumnado de educación infantil: experiencias y aprendizaje lúdico**

El desarrollo de conceptos sobre la realidad, el niño los ha ido modificando tradicionalmente mediante la interacción; pero con el importante impacto de los medios de comunicación, especialmente la televisión e internet, la tradicional progresión de las concepciones y conocimientos de los alumnos no puede plantearse ahora desde un punto de vista exclusivamente físico (Cuenca, 2011, pp. 111-112). En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la actividad lúdica tiene

un papel fundamental en la actualidad, por lo que el juego se ha empezado a utilizar como estrategia didáctica, sobre todo en alumnos de tan reducida edad como los de la etapa infantil (Cuenca, 2011, pp. 125-127; y De la Jara, 2013, pp. 22-26).

¿Cuál es el impacto de las nuevas tecnologías para que dicho desarrollo se haya modificado? ¿Cómo afecta a la hora de elegir juguetes? ¿Qué obstáculos puede tener el niño en su desarrollo?, ¿han podido variar tras el citado impacto? La respuesta del grupo B es:

*Los niños en la actualidad tienen un mayor acceso a la información, y ésta, por el mismo desarrollo de las tecnologías de la información, presenta un carácter más globalizado. Esta realidad ha cambiado la perspectiva del consumidor: hoy en día predominan entre la mayoría de los niños los juguetes electrónicos, ya que encuentran en ellos más estímulos sensoriales (sonido, color, luz, etc.). Esto ha provocado que los juguetes manuales y manipulativos ocupen un segundo plano en sus preferencias.*

*La excesiva sobreestimulación hace que luego se aburran con facilidad, y no encuentren interés y motivación en otras actividades o juguetes. Consideramos que sí han variado los obstáculos tras el impacto de las TIC, ya que los niños están acostumbrados a manejar las nuevas tecnologías con facilidad; un niño antes se entretenía mediante juego simbólico, hoy en día tiende a entretenerse con juegos o juguetes estructurados.*

Los obstáculos de los niños en edad infantil, que afectan al conocimiento de las Ciencias Sociales, están asociados a la inmadurez y a determinadas condiciones socioambientales o escolares, a las relaciones del entorno psicológico del niño y a otros factores asociados (multicausalidad) y son de carácter personal, aunque guardando semejanzas con otros niños con problemas similares (Aranda, 2016, pp. 99-129). Abordar estos temas según edades y experiencias del alumnado nos era interesante, por lo que preguntamos en clase cuáles eran los juguetes adecuados para las dos etapas de infantil, dadas las limitaciones de cada una de ellas:

*Para la primera, los juguetes más adecuados son aquellos que sirven para estimular los sentidos de los niños, de manera que se desarrolle la capacidad para explorar el medio que les rodea.*

*Para la segunda etapa, para trabajar el espacio, es bueno que jueguen con materiales de construcción, puesto que les permite diferenciar las nociones propias: alto,*

*bajo, ancho, largo, grande, pequeño, etc. Para trabajar los conceptos temporales se podrían utilizar representaciones teatrales, donde los niños pudieran narrar historias ocurridas o vividas en distintos tiempos verbales, conjugados en presente, pasado o futuro.*

Podemos dividir el medio sociocultural, para aproximarnos a las concepciones del segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 6 años), en ámbitos de conocimiento: tiempo y cambio, espacio, nociones políticas, organización social, actividades económicas, y normas y valores (Cuenca, 2011, pp. 111- 129). Nuestras preguntas, para que el alumnado analizara los juguetes representados en los catálogos fueron: ¿Crees que el mundo del juguete le da la debida importancia a cada una de estas áreas? ¿Cuál crees que queda más desatendida por dicho mercado?

*El mundo de los juguetes aborda los ámbitos de tiempo y cambio (marionetas), espacio (construcciones), organizaciones sociales (Playmobil, disfraces de distintas profesión, etc.), actividades económicas (cajas registradoras), y se tienen en cuenta normas y valores, sobre todo en los juguetes de uso colectivo. Queda desatendida en la etapa de Educación Infantil el área perteneciente a nociones políticas, es considerada sin embargo cuando los niños son más mayores.*

Para experimentar los contenidos sociales con los niños de Educación Infantil se efectúan salidas e itinerarios, así como actividades lúdicas relacionadas con el entorno (Cuenca, 2011, pp. 122-125; y Aranda, 2016, pp. 318-326); pero el alumnado de Didáctica de las Ciencias Sociales de nuestra clase pudo comprobar en los catálogos que, a pesar del partido pedagógico que se le saca a estas actividades con los niños, tampoco existen juguetes relacionados con el tema. También consideraron en sus respuestas que cualquier tipo de juguete (sea sensomotor, simbólico, de reglas o de construcción) aporta beneficios, ya que favorecen un desarrollo íntegro del niño, pero ya hemos visto que algunos de estos están siendo arrinconados por los relacionados con las TIC.

La mayoría de los juguetes que son adquiridos para niños de la etapa infantil, son para uso individual, aunque luego se procura que sean utilizados de manera conjunta con otros para fomentar valores como la solidaridad; son posibles experiencias colectivas en el alumnado que estén relacionadas con distintos tipos de juguetes, y para ello se ha de tener en cuenta una variedad de enfoques en el aula.

## Conclusión

La competencia mediática en Educación Infantil, en estos tiempos de vertiginoso crecimiento y desarrollo de las TIC, es de importancia capital ya que se concibe como aquella habilidad que permite al sujeto interactuar, conocer y comprender la información a la que accede; que, en el caso de los niños, ya a los 4 años es simultánea de televisión e internet. Sin embargo, los autores que han estudiado este tema, creen que la situación debería mejorar, ya que cuando los alumnos van a pasar a Primaria, no han desarrollado dicha competencia, que va a ser fundamental en su desarrollo escolar y ciudadano, dado el progresivo avance de lo tecnológico (Pérez-Rodríguez, Ramírez y García-Ruiz, 2015; y Caldeiro-Pedreira, Maraver-López y Marín-Gutiérrez, 2017).

La publicidad que les llega a los niños a través de los medios es extraordinaria, ya que el mercado del juguete mueve muchísimo dinero. Entendemos que el crear foros de discusión en clase de Didáctica de las Ciencias Sociales con estudiantes de Magisterio Infantil, que están en el penúltimo año antes de obtener el grado, a partir del análisis de los catálogos de juguetes que se distribuyen anualmente en vísperas de la Navidad, es fomentar el espíritu crítico entre futuros profesionales, para que tengan en consideración el valor del juguete en la estrategia didáctica que consiste el juego en las aulas modernas (Marín, 2018). La sostenibilidad o la elección de juguetes de demostrado peso pedagógico (como los simbólicos), ahora casi desbancados por otros electrónicos de estímulo inmediato, entre otros son temas a reflexionar por el alumnado universitario que muy pronto estará trabajando en los aulas de Infantil.

## Referencias bibliográficas

- Alegre, C. (2018). Género y diversidad activo-sexual en Educación Infantil. Dificultades, propuestas y desafíos. En Bonilla, A. L. y Guasch, Y. (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 71-93). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Aranda, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cabrera, C., Hermida, L., y Murciego, M. (2012). *Los juguetes: compra y consumo sostenibles*. Recuperado de <http://www.vidasostenible.org>.

- Caldeiro-Pedreira, M. C., Maraver-López, P., y Marín-Gutiérrez, I. (2017). Competencia mediática en la etapa infantil en España. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (20), 35-48.
- Cuenca, J. M. (2011). Concepciones del alumnado en Educación Infantil para la comprensión del medio sociocultural. Papel de las experiencias y el aprendizaje lúdico. En Rivero, M. P. (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 111-129). Zaragoza: Editorial Mira.
- De la Jara, I. (2013). *Infancia y patrimonio: los objetos queridos*. Santiago de Chile: Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- García-Esteban, F. E., y Murga-Menoyo, M. Á. (2015). El profesorado de educación infantil ante el desarrollo sostenible. Necesidades formativas. *Enseñanza & Teaching*, 33, 121-142.
- Madrid, D. (2003). *El papel de las tecnologías en educación infantil. Estudio español y canadiense*. Madrid: Dykinson.
- Marín, I. (2018). ¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación. Barcelona: Paidós Educación.
- Pérez-Rodríguez, M. A., Ramírez, A., y García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14 (2), 619-629.
- Rivero, M. P. (2017). Procesos de gamificación en el aula de Ciencias Sociales. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 4-6.
- Romero, R. (2006). *Nuevas tecnologías en Educación Infantil. El rincón del ordenador*. Alcalá de Guadeira: Ed. MAD.
- Tudela, A. y Alegre, C. (2018). El entorno social y cultural en educación Infantil: nociones, avances y desafíos. En Bonilla, A. L. y Guasch, Y. (Coords.). *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 21-40). Madrid: Ediciones Pirámide.
- [S. a.] (2009). *Estudio sobre la publicidad de juguetes en la campaña de Navidad 2008-2009*. Consejo Audiovisual de Andalucía.





# MUSEO ESCOLAR, EL GRAN OLVIDADO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DEMÁS ÁREAS CURRICULARES

## THE SCHOOL MUSEUM, THE GREAT FORGOTTEN IN SOCIAL SCIENCES DIDACTICS AND THE REST OF CURRICULAR AREAS

Verónica Parisi-Moreno, Nayra Llonch-Molina

Universitat de Lleida

veronica.parisi@didesp.udl.cat

**Resumen.** La literatura científica actual no deja constancia de centros de Educación Infantil o Primaria que cuenten entre sus instalaciones con una colección de objetos o museo escolar (ME) **más o menos sistematizado. Sin embargo, los** objetos, como recursos educativos, han sido estudiados desde las corrientes teóricas del *Object-Based Learning* y la *Artifactual Critical Literacy*. La primera considera los objetos como fuentes de información que nos permiten entrar en contacto directo con aquellas culturas y grupos sociales que los crearon. La segunda se basa en el hecho que todo objeto cotidiano tiene una historia y cada historia se traduce en un aprendizaje. El factor clave en ambas teorías es que los objetos permiten establecer relaciones entre un amplio espectro de conceptos, por lo que no solo son un recurso para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales sino que también pueden ser un recurso de trabajo multidisciplinar.

Ello nos conduce a la reflexión que existen motivos para creer en los beneficios educativos de disponer de colecciones ordenadas de objetos estructuradas en forma de ME. En este trabajo exponemos las razones por las que consideramos que el ME es el gran olvidado de las escuelas así como los beneficios educativos que creemos que supondría disponer de ME en los centros educativos de Infantil y Primaria.

**Palabras clave:** museo escolar, didáctica del objeto, fuentes primarias, enfoque multidisciplinar, metacognición, alfabetización

**Abstract.** Current scientific literature does not make a record of Elementary and/or Primary Education schools which have among their facilities a collec-

tion of objects or school museum (SM), in a more or less systematized method. However, objects, as educational resources, have been studied from the theoretical currents of Object-Based Learning and Artifactual Critical Literacy. The first considers objects as sources of information that allow us to come into direct contact with those cultures and social groups who created them. The second theory is based on the fact that every object has a story and each story translates into learning. The key factor in both theories is that objects allow us to establish relationships between a broad spectrum of concepts. Hence, not only are they a resource for the teaching and learning of Social Sciences but can also be a resource for multidisciplinary work.

This leads us to reflect on the reasons to believe in the educational benefits of hosting collections of objects structured in the form of a SM. In this paper we explain the reasons why we consider that the SM is the great forgotten in schools as well as the educational benefits that we believe it would mean to have SM in Elementary and Primary education centres.

**Key words:** school museum, object didactics, primary sources, multidisciplinary approach, metacognition, literacy

## **Introducción**

En los últimos años el binomio escuela–museo o museo–escuela como simbiosis educativa es una realidad innegable, como demuestra la creciente cantidad de museos que desarrollan programas específicos para visitas escolares y los estudios y trabajos científicos que se dedican a analizar esta relación desde ópticas diversas, muy a menudo recogidos desde la perspectiva de la educación patrimonial (Fontal, Ibañez-Etxeberria, 2017). Ciertamente, son muchos los autores, tanto del ámbito nacional como del internacional, los que defienden la interacción educativa entre museos y, por extensión, espacios patrimoniales, y los centros educativos de distintos niveles formativos: Sasaki (2005); Ciasnocha Shermis y Olsson (2006); Sheppard (2010), Abad y Escanilla (2011), De Los Reyes (2016), Ferreiro, Larraburu y Larraburu (2018). Si bien es cierto que el nivel de interacción entre ambas instituciones puede variar mucho, yendo desde las meras visitas anecdóticas y sin prácticamente conexión curricular con el trabajo desarrollado en la escuela a proyectos ela-

borados conjuntamente y desarrollados en auténtica simbiosis entre el espacio patrimonial y la escuela.

De alguna manera, una de las ideas principales que hay detrás de esta conexión es, por un lado, la necesidad de deslocalizar la acción educativa de las aulas y ofrecer oportunidades al alumnado de conocer otros contextos de aprendizaje al tiempo que se les da herramientas que les permitan, además, el día de mañana ser visitantes de estos espacios. La idea de base parte del potencial educativo del patrimonio en general y, en el caso de los museos, de los objetos que atesoran, como fuentes indiscutibles de conocimiento que nos aproximan a distintas ciencias, que nos permiten entrar en contacto con diversas manifestaciones artísticas, que nos facilitan conectar con otras culturas así como interactuar con elementos de distintos momentos históricos. Ello hace del patrimonio y los museos herramientas potenciales que, debidamente empleadas, permiten trabajar tanto contenidos como competencias de todas las áreas y ámbitos curriculares (Finnerty, 1996; Bain y Ellenbogen, 2002; Rico, 2007; Pahl y Rowsell, 2011).

Pero esta interacción museo-escuela se traduce, a veces, en experiencias dentro de las aulas, habitualmente en forma de realización de exposiciones efímeras que suelen mostrar el resultado de un trabajo previo sobre un centro de interés concreto o sobre una temática específica. De manera que observamos que en los centros de educación infantil y primaria existe esta práctica de “convertir” el aula -o algún espacio de la escuela- en una sala expositiva por un periodo de tiempo. De esta forma, las/los estudiantes y las/los docentes trasladan o replican, en la medida de lo posible, algunas de las funciones de los museos en su contexto y espacio habitual de trabajo. Por tanto, de alguna manera, podemos decir que, así como las estudiantes salen de la escuela para realizar parte de su aprendizaje en los museos, se da un movimiento en la dirección contraria, los museos entran en las escuelas.

Estas exposiciones escolares se realizan con elementos y materiales diversos, pero muy a menudo exponen objetos y artefactos muy variados. Y es que el empleo de objetos y elementos materiales como herramienta o recurso de enseñanza-aprendizaje suele ser muy habitual en las escuelas, va más allá de las exposiciones que mencionamos y abarca áreas muy diversas: para enseñar geometría se emplean figuras geométricas y objetos cotidianos que responden

a esas formas; para explicar cuentos se utilizan muñecos y títeres, pero también objetos que sirven para ilustrar algunos atributos de los personajes o como representación de un elemento fundamental en la narración; cuando se tratan las tipologías de las hojas de los árboles, se recurre a recoger ejemplares y crear pequeñas colecciones o álbumes botánicos, etc. Pero a pesar de todo ello, se carece de un espacio concreto donde almacenar estos objetos de manera sistematizada para que puedan ser empleados por la comunidad educativa.

### ***Objetivos***

En el presente trabajo exponemos, por un lado, qué entendemos por museo escolar y, por otro, algunos de los beneficios educativos que disponer de un equipamiento o un espacio como éste tendría en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria.

### **Marco teórico**

#### ***El museo escolar***

Entendemos por museo escolar una colección –más o menos permanente– de objetos cotidianos y artefactos culturales que se albergan en los centros educativos y que son utilizados con fines didácticos por los docentes de todas las áreas curriculares. El museo escolar se puede formar con objetos proporcionados por el centro educativo y/o los docentes, si bien lo más adecuado es que sean los mismos estudiantes quienes formen el ME. Asimismo, también puede participar en la formación del ME la comunidad cercana al centro educativo.

Así, pues, un ME no es un museo de la escuela, ni es un museo pedagógico, tampoco es museo educativo, porque no es un espacio museístico donde se almacenen y expongan objetos vinculados a la historia de la educación, sino que es un espacio museístico dentro de la escuela que tiene como finalidad contribuir al aprendizaje y adquisición de los conocimientos y competencias curriculares asociados a cada nivel educativo.

#### ***Didáctica del objeto y aprendizaje a través de los objetos***

Los ME, a nuestro entender, tienen como base la didáctica del objeto, que tiene una larga tradición en la pedagogía, especialmente a partir de las ideas

de Rousseau (2011) o Pestalozzi (1999), que ya en el siglo XVIII defendían un aprendizaje experimental e intuitivo a través de los sentidos, en el que los objetos, cuya primera aprehensión es sensorial, adquirirían una gran importancia en el proceso, y a finales del siglo XIX estas teorías darían pie a las «leçons de choses» (Pape-Carpantier, 1900).

Si bien podríamos encontrar ejemplos a lo largo del siglo XX, el concepto de didáctica del objeto o aprendizaje a través de los objetos (*Object-Based Learning* [OBL] en inglés) es acuñado, por Paris (2002), quien considera que pivota en torno a una convergencia de cinco ámbitos: la museística, la antropología, la psicología, la educación infantil y primaria y la filosofía educativa.

Desde este punto de vista se infiere que su tradición es extensa tanto en el tiempo como en los ámbitos de estudio, y su potencial educativo es enorme, puesto que conecta con la naturaleza creativa y creadora del ser humano, su capacidad tecnológica, su necesidad de aprehensión sensorial del mundo para establecer conexiones y relaciones intelectuales con él, etc. Además, puesto que la didáctica del objeto nace vinculada a la idea de museo como grandes contenedores de objetos naturales y culturales de distintas latitudes y períodos históricos, este no olvida el carácter de los objetos como fuentes primarias, fuentes de información que nos ponen en contacto directo con las culturas y grupos sociales que las crearon y emplearon. Además, el estudio de algunos objetos como fuentes primarias materiales tiene un amplio recorrido desde la didáctica de la historia (Prats y Santacana, 2011), una didáctica que hace énfasis en el estudio crítico de las fuentes para extraer información y generar relatos explicativos del pasado.

En este sentido, el valor de la información que proporcionan los objetos como fuentes primarias radica, de acuerdo con García Blanco (1994), en que se trata de productos de la actividad humana; cada objeto es el resultado de una serie de actos intencionados que se imprimen en él de forma involuntaria. Este carácter involuntario de la información contenida en los objetos la hace a su vez una información objetiva y veraz. Así, la información proporcionada por un objeto no «suele estar mediatizada por la interpretación o por la intencionalidad del autor» (García Blanco, 1994, p. 8). Los objetos nos aportan información sobre relaciones y necesidades del ser humano; sus costumbres, tradiciones y creencias; momentos históricos y sociedades pasadas y actuales,

entre muchas otras cosas. También señala esta autora que los objetos no hablan únicamente del grupo social que los utiliza, sino que además nos referencian a otros grupos sociales, como pueden ser aquellos que los diseñaron, comercializaron, desarrollaron, etc.

No es difícil intuir que estas características de los objetos tienen un gran potencial a nivel didáctico y educativo, puesto que «el uso de objetos fomenta la observación, la comparación, la deducción y otras habilidades» (Prats y Santacana, 2011: 13) y competencias. Durbin, Morris y Wilkinson (1996) y Santacana y Llonch (2012) afirman que el uso de fuentes objetuales contribuye a desarrollar distintas y muy variadas habilidades, que van desde aquellas vinculadas al ámbito informacional a aquellas relacionadas con la competencia de pensar históricamente.

Por último, la palabra escrita y su poder como transmisora de significados fueron precedidos por el lenguaje gestual, el oral, la representación gráfica e iconográfica y, sin duda, los objetos y artefactos. Todos ellos formaron sistemas de comunicación y de transmisión de conocimiento de importancia capital antes de la aparición de la palabra escrita. De ahí que un currículum y un sistema educativo que velen por una enseñanza global e inclusiva no debería perder de vista el componente informacional y comunicativo de estos elementos.

### ***Artifactual Critical Literacy***

La «Artifactual critical literacy [ACL] is an approach that combines a focus on objects, and the stories attached to them, with an understanding of how different stories have different purchase in particular locations» (Pahl & Rowsell, 2011: 129). La ACL da poder a los objetos cotidianos y a las narrativas que se pueden establecer con ellos. Para entenderlo mejor, es necesario mencionar que esta teoría surge de la *Critical Literacy* (CL), que, a su vez, según Cassany y Castellà (2010), se configura en relación a una amalgama de teorías, todas las cuales asumen que los textos que suelen emplearse en los distintos procesos educativos presentan contenidos políticos e ideológicos, muchas veces ocultos, pero que sirven para imponer los discursos del poder.

Vista como práctica social, la CL considera imprescindible aportar herramientas críticas para hacer que los procesos de alfabetización rompan con la perpetuación de los discursos del poder. Por lo tanto, la estrecha vinculación

entre cultura y artefacto cultural hace que la materialidad del objeto nos ayude a interpretar y leer las conexiones culturales y las ideas que hay detrás. Así, la ACL considera que para que desde la escuela se fomente una competencia informacional, que debe ser, ante todo, crítica con los discursos establecidos, igual de importantes que los textos lo son también los objetos y artefactos, puesto que vinculan al alumnado con su entorno más inmediato, su familia y su comunidad (Pahl, 2004; Pahl & Rowsell, 2011).

### **Alfabetización museística**

La alfabetización museística o Museum Literacy (ML) pone de manifiesto el poder alfabetizador de los objetos para los visitantes del museo y la necesidad de fomentar la competencia lectora de los objetos y exposiciones museísticas. El término ML fue acuñado por Stapp (1984):

basic museum literacy means competence in reading objects ('visual literacy'), but full museum literacy signifies competence in drawing upon the museum's holdings and services purposefully and independently. Museum literacy therefore implies genuine and full visitor access to the museum by virtue of mastery of the language of museum objects and familiarity with the museum as an institution. In a word, the museum literate visitor is 'empowered'. (p. 3)

Para Stapp, como para muchos otros autores, cualquier tipo de competencia alfabetizadora, y la ML no es una excepción, es el resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje y de su puesta en práctica. Por lo tanto, la ML es una competencia que no se enseña desde las instituciones de enseñanza obligatoria, y que, por tanto, debe ser desarrollada por los museos, especialmente de carácter público, puesto que su obligación es la de facilitar el acceso no solo a sus colecciones, sino al conocimiento que estas albergan, y para ello es necesario educar a los visitantes en la lectura no solo de los objetos, sino también de los espacios de exposición (Eakle, 2007; Eakle & Dalesio, 2008).

### **Conclusiones**

Aun siendo una evidencia que existen incontables experiencias educativas basadas en el uso de objetos, los ME no son un elemento habitual en las instituciones de educación básica. A partir del potencial de los objetos como fuentes

de información y de conocimiento expuesto en las páginas precedentes, consideramos demostrada la idoneidad de incluir los ME como un elemento más de las instituciones de educación básica, en especial desde el punto de vista de la competencia informacional, y lo hacemos en forma de decálogo.

1. En primer lugar, los ME comportarían una sistematización de líneas de trabajo y metodologías educativas ya existentes, puesto que los objetos y artefactos son un recurso educativo empleado en todas las disciplinas.
2. El ME es un recurso fundamental desde edades tempranas, puesto que permiten interactuar con elementos manipulables, concretos y aprehensibles por los sentidos. La existencia de ME permitiría sistematizar y organizar estos recursos.
3. El ME debería ser un contenedor de objetos actuales y antiguos, tanto de uso cotidiano como desconocidos para el alumnado. El ME organiza estos recursos educativos y multiplica sus potencialidades, convirtiéndose en un recurso útil en cualquier área curricular.
4. El ME debe ser un espacio que permita establecer vínculos entre la comunidad educativa del centro y su entorno social. En este sentido, es fundamental la dinamización de los ME.
5. El ME debería ser apoyado con la inclusión en el currículum de la competencia museística; de este modo, se dotaría a los discentes de herramientas y recursos para saber analizar la información y los significados contenidos en los objetos.
6. El ME permite trabajar la alfabetización textual, la verbal, la visual, la tecnológica, la social y la crítica (Schwartz, 2008), es decir, la multialfabetización.
7. Los ME permiten crear propuestas educativas y proyectos de aprendizaje multidisciplinares, pluridisciplinares, intersic disciplinares e incluso transdisciplinares.
8. Los ME permiten cierto aislamiento respecto a la vorágine del día a día de las aulas. Por ello son lugares que favorecen la investigación, el estudio, la lectura, el pensamiento, la reflexión, etc.
9. El ME posee una doble dimensión: física y digital. Desde el SE ME podría dar acceso a las cada vez más numerosas colecciones digitalizadas de objetos y artefactos.



10. Para poder gestionar los ME, es imprescindible una formación específica para crear la figura de un/a maestro/ especializado en la gestión y dinamización de ME, figura que debe ir más allá de un catalogador, conservador o curador museístico. Además, el ME y el personal que lo dinamice deben estar integrados en un proyecto de centro multidisciplinar y no trabajar aisladamente.

## Referencias bibliográficas

- Abad, S. y Escanilla, A. (2011). La acción didáctica en los museos de Aragón: dos ejemplos significativos. *Her&Mus. Heritage and Museography*, 8(3), 115-121. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313595/403712>
- Bain, R. & Ellenbogen, K. M. (2002). Placing Objects within Disciplinary Perspectives: Examples from History and Science. In S. G. Paris (ed.), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums* (pp. 153-170). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
- Ciasnocha, D., Shermis, N. & Olsson, M.-L. (2006). The Power of Storytelling. *Journal of Museum Education*, 31(1), 63-69. DOI: 10.1080/10598650.2006.11510530
- De los Reyes, J. L. (2016). Museos y centros escolares: entornos de aprendizaje compartido. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 1, 80-96. Recuperado de <https://www.revistaunes.com/index.php/revistaunes/article/view/5/5>
- Durbin, G., Morris, S. y Wilkinson, S. (1996). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. London: English Heritage.
- Eakle, A. J. (2007). Museum literacy, art, and space study. In J. Flood, S.B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (2nd ed., pp. 179-188). Newark, DE: International Reading Association.

- Eakle, A. J. & Dalesio, B. L. (2008). Museum Literacies of a Second-Grade Classroom. *The Reading Teacher*, 61(8), 604-613. DOI: 10.1598/RT.61.8.2
- Ferreiro, M. C., Larraburu, S. y Larraburu, M. (2018). *Estrategias para la integración Escuela-Museo. ¿Por qué son importantes las estrategias didácticas de las ciencias sociales y naturales para la interacción escuela-museo?*
- Finnerty, K. O. (1996). Introduction to a Museum School: The Museum Process as Pedagogy. *The Journal of Museum Education*, 21(1), 6-10. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40479046>
- Fontal, O. e Ibañez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, pp. 184-214. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340
- García Blanco, A. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Pahl, K. (2004). Narratives, artifacts and cultural identities: an ethnographic study of communicative practices in homes. *Linguistics and Education*, 15, 339-358. DOI: 0.1016/j.linged.2005.07.002
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2011). Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. *Berkeley Review of Education*, 2(2), 129-151. doi: 10.5070/B82110050
- Pape-Carpantier, M. (1900). *Histoires et leçons de choses pour les enfants* (15ª edición). Paris: Librairie Hachette et Cie.
- Paris, S. G. (ed.). (2002). *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pestalozzi, J. E. (1999). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (6ª edición). México D.F.: Porrúa.
- Prats, J. & Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-37). Barcelona: Graó.

- Rico, L. F. (2007). El museo escolar como práctica educativa. Influencias y reflexiones para la actualidad. *Correo del Maestro*, 130.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Ediciones Trea.
- Sasaki, L. (2005). A Thing of Lasting Beaut. *Journal of Museum Education*, 30:2-3, 4-8. DOI: 10.1080/10598650.2005.11510518
- Schwartz, J. P. (2008). Object Lessons: Teaching Multiliteracies through the Museum. *College English*, 71(1), 27-47. DOI: 10.2307/25472303
- Sheppard, B. (2010). Insistent Questions in Our Learning Age. *Journal of Museum Education*, 35:3, 217-227. DOI: 10.1080/10598650.2010.11510669
- Stapp, C. B. (1984). Defining Museum Literacy. *Roundtable Reports*, 9(1), 3-4.



# EL USO DE MATERIALES EDUCATIVOS OBJETUALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ARTE CONTEMPORÁNEO

## THE USE OF OBJECTS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF CONTEMPORARY ART

**Ana Portela Fontán, Carolina Martín Piñol, Caterina Calderón Garrido**

Universitat de Barcelona

portelafontan.ana@gmail.com

**Resumen.** La presente comunicación tiene como propósito exponer el proceso de desarrollo de una tesis doctoral cuyo objetivo principal es ahondar en el estudio del uso de los objetos como materiales educativos para la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo. Para ello, se seleccionó una muestra de 549 museos y centros de arte contemporáneo de España y se procedió al contacto con estos espacios con el objetivo de realizar un sondeo sobre los materiales didácticos con los que cuentan. Tras el análisis, se seleccionaron aquellos que utilizan materiales objetuales para sus propuestas, para ser estudiados y analizados *in situ*.

La investigación se centra en el análisis de objetos materiales creados con carácter utilitario, como fuentes materiales con valor didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pese al recorrido del uso de estos como herramienta didáctica para potenciar la enseñanza del arte, aún son puntuales sus aplicaciones y por consecuencia, pocos los estudios relacionados con este planteamiento. Es por ello que la presente investigación busca sistematizar para potenciar dicha herramienta a partir de la descripción, interpretación y búsqueda de estándares para la modelización de las diferentes posibilidades educativas de los objetos.

**Palabras clave:** materiales educativos, educación artística, didáctica del objeto, arte contemporáneo.

**Abstract.** The purpose of this paper aims to present the process of developing a PhD thesis whose main objective is to delve into the study of the use of

objects for teaching-learning of contemporary art. The study was conducted with a survey of educational materials for a sample universe of 549 museums and centers of contemporary art in Spain. After the analysis, were selected for study on-site those who use objects for their proposals.

This research focuses on the analysis of material objects created with a utilitarian character, as material sources with didactic value for the teaching-learning process. Despite the use of objects as a didactic tool to enhance the teaching of contemporary art, its applications are still punctual and, consequently, few studies related to this approach. That is the reason why this research seeks to systematize in order to enhance this tool from the description, interpretation and search of standards for modelling the educational possibilities of the use of object.

**Key words:** educational materials, art education, object-based learning, contemporary art.

## Introducción

En las últimas décadas, se ha producido un fuerte cambio en la concepción de los museos, de modo que ha dejado de ser una institución cerrada reservada a un público minoritario, para convertirse en catalizadores de diversas actividades educativas (Huerta, 2010).

Este cambio tiene sus orígenes en torno a los años 60, con la denominada segunda revolución museística, así llamada por Van Mensch (1992) o *nueva museología* (Rivière, 1993), momento en el que se comienza a reconocer el papel social y educativo de estas instituciones adquirieron una nueva función «como lugar de ciudadanía, espacio al que el individuo acude con el deseo de conocer el patrimonio cultural y disfrutar de él» (Calaf, 2009, p.53).

Posteriormente, a finales de la década de los 80, irrumpe la *museología crítica*, línea que reivindica el compromiso político, cuestiona la neutralidad de los discursos expositivos en tanto institución ideológica (Sherman y Rogoff, 1994) y reconoce el papel del museo en formar a una ciudadanía más crítica, otorgándole así la categoría de agente social y democrático. Se concibe, desde este nuevo enfoque, el museo más que como una institución, como una comunidad

de aprendizaje; zonas de contacto (Clifford, 1999) en las que se genera conflicto externo e interno (Padró, 2011).

Esta visión renovada del museo, los convierte en lugares de encuentro e intercambio para la experimentación y la producción, la creación y el aprendizaje (Caride y Pose, 2012).

En este contexto, en el que se produjo una modificación de actitudes registradas en el museo «de una política centrada en el objeto -su adquisición, conservación, estudio, etc.- se ha pasado a una política centrada en el público» (Zubiaur, 2004, p.53), no es de extrañar que sean pocos los museos que no impulsen actividades o no cuenten con un departamento de educación y acción cultural (DEAC) desde el cual se desarrollen propuestas para los públicos.

Desde el ámbito académico, se ha estudiado el museo como institución educativa desde diferentes campos, entre los que encontramos el estudio de las actividades y materiales que estos ofrecen a sus públicos. Así, continuando esta estela, en esta investigación que presentamos nos centraremos en estudiar los materiales didácticos objetuales desarrollados por museos y centros de arte contemporáneo de España con el objetivo de ahondar en su estudio.

### **Materiales didácticos objetuales**

Actualmente, poco se discute el valor didáctico de las fuentes materiales para el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que, el objeto concreto «constituye un soporte consciente o inconsciente de las construcciones abstractas de la historia» (Santacana y Lloch, 2012, p.26) lo que facilita la comprensión y deducción de conceptos más difíciles de adquirir.

Santacana y Lloch (2012) indican algunos argumentos didácticos a favor de la enseñanza basada en los objetos: son atractivos para el alumnado por lo tanto tienen un carácter motivador, permiten la utilización del método hipotético deductivo e inductivo, son un soporte de la memoria al tiempo que recursos para la imaginación, son elementos concretos que pueden ser observados desde diversos ángulos (análisis morfológico, funcional, técnico, económico, sociológico, estético o artístico así como histórico cultural).

Los inicios de estas propuestas pedagógicas los encontramos a finales del siglo XIX y principios del XX en el contexto de la renovación pedagógica, entre los que destacan Dewey (1859-1952), Fröbel (1782-1852), Decroly (1871-

1932), Freinet (1896-1966), y especialmente Montessori (1870-1952), al ser la primera en teorizar el método. Partiendo de la idea en la que el niño aprende a través del juego, la experimentación y el trabajo, desarrolló un material conocido como objetos científicos que ponía a disposición de los niños, entendiendo estos objetos como representaciones de conceptualizaciones: abstracciones materializadas (Foschi, 2014).

En nuestra cultura, el objeto tiene un carácter pasivo, material y fabricado, por lo que se convierte en un testimonio de la existencia de la sociedad, un mediador social (Moles, 1974). El conjunto de estos elementos materiales ha sido denominado como cultura material en los últimos 140 años con diversos matices en su definición entre los autores. En este caso, nos centraremos en el estudio de los materiales creados con carácter utilitario, excluyendo los objetos de arte u objetos de culto a pesar de que, en última instancia, el objetivo sea establecer una mejor comprensión de estas manifestaciones artísticas.

En esta línea, podemos citar los trabajos de Maree (2018) sobre el uso de objetos en el ámbito de la educación en museos; Smith (2011) en cuanto a cultura material y educación artística desde el aprendizaje basado en preguntas o Blandy y Bolin (2018) sobre objetos y educación artística, entre otras investigaciones que ponen de manifiesto el interés y posibilidades de estos materiales en cuanto a la enseñanza-aprendizaje del arte.

### ***Recursos materiales móviles***

Directamente relacionado con las propuestas educativas basadas en objetos encontramos la maleta pedagógica (también llamada maleta didáctica, kit portátil, kit educativo o laboratorio portátil, entre otros) como un recurso material diseñado con finalidad didáctica transportable.

Se tratan de contenedores, de formatos y tamaños muy variados, que contienen elementos materiales que se presentan al usuario como elemento clave para aproximarnos al conocimiento de una temática concreta. Generalmente, contienen un dossier en el que se hace una breve explicación sobre su utilidad (Coma y Santacana 2010; Santacana, Llonch y Martín, 2018).

A pesar de que podemos situar los orígenes del uso didáctico de los objetos en la educación formal, la utilización de maletas parece estar más vinculada a la educación no formal, como recurso para la interpretación de colecciones



de equipamientos culturales. Así, podemos distinguir entre maletas que son concebidas para trabajar antes de la visita, durante la visita, con posterioridad o indistintamente.

Asimismo, en el ámbito de la educación superior, encontramos trabajos como el de Álvarez (2011) o Llonch y Parisi (2018) que muestran experiencias de su uso en formación del profesorado en educación superior para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales e Historia, o Monteagudo y Muñoz (2017) sobre la caja artística como recurso educativo.

## **Diseño metodológico**

### ***Objetivos***

Para conocer el uso de los materiales didácticos objetuales en la enseñanza y aprendizaje del arte contemporáneo desarrollados por museos y centros de arte contemporáneo nos planteamos indagar en su estudio a partir de los siguientes objetivos:

- Conocer los materiales didácticos con los que cuentan las instituciones, espacios independientes y nuevos espacios de trabajo de arte contemporáneo de España.
- Seleccionar, estudiar y analizar aquellos que dispongan de un material didáctico objetual.
- Proponer una modelización de las diferentes posibilidades educativas de los objetos en la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo.

Esto nos permitirá ofrecer unas bases teórico-prácticas que puedan ayudar a dinamizar, potenciar y crear propuestas pedagógicas y artísticas relacionadas con el contemporáneo basadas en el uso de objetos.

### ***Metodología***

Para la consecución de estos objetivos se requiere de una metodología que nos proporcione los modos o maneras para estudiar adecuadamente el uso del objeto dentro de la enseñanza- aprendizaje del arte contemporáneo desde el ámbito no formal. Para ello, se planteó la necesidad de un estudio descriptivo desde el paradigma interpretativo-cualitativo para el que es necesario desarrollar y combinar diversas herramientas.

En cuanto al primer objetivo específico, conocer los materiales didácticos con los que cuentan los museos y centros de arte contemporáneo de España, en primer lugar, se elaboró una lista de museos, centros y otros espacios de arte contemporáneo de España.

Para ello, se utilizaron como bases de datos el directorio de Museos y Colecciones de España del Ministerio de Cultura y deporte del Gobierno de España y el localizador de Centros de Arte Contemporáneo de España, de la Subdirección General de Promoción de las Bellas Artes.

En el primer caso, el directorio es una herramienta que alberga información sobre 1640 museos y colecciones museográficas existentes en España y oficialmente reconocidos por las Comunidades Autónomas. Permite realizar un tipo de búsqueda sencilla u avanzada. En este caso se optó por una búsqueda sencilla en la que se seleccionaron de la categoría «temática» aquellos museos y colecciones incluidos como «Arte Contemporáneo».

El listado obtenido fue de 143 museos, que para realizar una búsqueda más exhaustiva e incluir en mayor número de centros posible, se optó por combinar estos datos con los recogidos en el Localizador de Centros de Arte Contemporáneo de España. Este directorio recoge tres tipos de centros: instituciones, espacios independientes y nuevos espacios de trabajo. Se combinó la información evitando duplicidades hasta obtener una muestra final compuesta por 549 espacios.

De forma paralela se elaboró una encuesta para la recogida de información sobre los materiales didácticos disponibles durante el curso 2018-2019.

El procedimiento para la obtención de datos fue el siguiente:

- En primer lugar, se contactó telefónicamente con los participantes, informando de la investigación.
- En el caso de estar interesados, se procedió al envío por email de la carta institucional en la que se explican con más precisión los objetivos y adjuntaba el cuestionario junto con la autorización de uso de los datos extraídos.
- En los casos en los que no fue posible contactar por teléfono tras dos llamadas reiteradas, se procedió al envío del correo electrónico.
- Con posterioridad a 15 días del envío, en el caso de no obtener respuesta, se realizó un recordatorio por correo electrónico.

Para este proceso se elaboró una tabla de recogida de datos, con la información proporcionada por los directorios: nombre de la institución, provincia, co-

munidad autónoma, teléfono, email y número identificativo asignado. Y otros aspectos para complementar tras el contacto: teléfono general de contacto actualizado, teléfono específico del departamento o persona encargada del área, email general actualizado, email específico del departamento o persona encargada del área, fecha de contacto, envío de encuesta (sí-no), respuesta por vía telefónica (sí-no), están interesados en recibir los resultados (sí-no), observaciones.

### **Resultados provisionales**

El grado de participación obtenido corresponde al 33,69% (185 respuestas) de la muestra total. De esas respuestas, en 20 casos se indicó que el espacio ya no tiene actividad o se procedería a su cierre en las próximas semanas, por lo que han sido descartados. En el 15,84% (87) no ha sido posible establecer contacto ya sea por fallo en el número de teléfono o correo electrónico, mientras que en el 50,45% (278) se ha establecido contacto, pero no se ha obtenido una respuesta.

De las 165 respuestas en 68 casos los centros indica que cuenta con material educativo, mientras que en 88 responden informando de que no desarrollan material. En 5 casos se describen acciones educativas, pero no materiales y 3 respuestas han sido anuladas por contradicciones.

En cuanto al público, en 62 casos se dirigen al público infantil y juvenil, en 7 a personal educador, 6 a personas adultas, 5 visitantes en general, 3 a familias, 3 a otros públicos con necesidades específicas y 4 respuestas no han sido posible valorarlas por especificidad de la información.

Es importante indicar que a pesar de que no se utilice o cree un material educativo, esto no quiere decir que no se lleve a cabo un trabajo educativo y de mediación, tal y como queda reflejado en las respuestas de las personas informantes. Por otra parte, en cuanto a las limitaciones, se observa la problemática derivada de una taxonomía clara, que revela una falta de consenso en la definición de material didáctico o educativo, ya que en algunos casos se entiende como tal el material fungible para desarrollar los talleres. Asimismo, solo en 5 casos se ha especificado el material y el público, por lo que no es posible saber cuáles son los más utilizados en función de la edad.

En cuanto al uso de objetos tal y como ha sido definido en el marco teórico, se han seleccionado 18 espacios que cuentan con estos materiales didácticos obje-

tuales por ajustarse a nuestro criterio. Durante los meses de julio, agosto, septiembre del año 2019 se está contactando con estos centros para establecer su posible participación en la segunda fase, en la que analizar *in situ* algunos de estos casos.

### **Línea de continuación**

A la vista de los resultados tras el contacto inicial con los espacios, y atendiendo a la diversidad de los modelos de materiales existentes, se ha optado por el estudio de caso con análisis descriptivo-interpretativo con el objetivo final de la elaboración de las características definitorias y usos de los materiales didácticos objetuales desarrollados por instituciones y centros de arte y cultura contemporánea. Con el análisis y modelización de los diferentes casos, se espera contribuir a un mayor conocimiento sobre los materiales.

En tercer lugar, y tras detectar la falta de consenso en cuanto a la terminología utilizada para denominar a estos materiales educativos, se realizará una propuesta taxonómica acompañada de un estudio bibliométrico que aporte datos cualitativos sobre la frecuencia de uso de las diferentes nomenclaturas.

### **Referencias bibliográficas**

- Álvarez, P. (2017). Nuevas maneras de enseñar y aprender teoría de la educación el EEES. Maletas educativas como recurso didáctico. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 505-532.
- Blandy, D. y Bolin, P. E. (2018). *Learning Things: Material Culture in Art Education*. New York: Teachers College Press.
- Caride, J.A. y Pose, M. (2012). Los museos como pedagogía social o la necesidad de cambiar la mirada cívica y cultural. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (22), 141-160.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Clifford, J. (1999). *Itinerarios transculturales*. Barcelona: Gedisa.
- Coma, L. y Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio*. Gijón: Trea.
- Foschi, R. (2014). *Maria Montessori*. Barcelona: Octaedro.

- Huerta, R. (2010). *Maestros y Museos. Educar desde la invisibilidad*. València: PUUV Publicacions de la Universitat de València.
- Llonch, N. y Parisi, V. (2018). Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 161-176.
- Maree, A. (2018). Pedagogies of the Object: Artifact, Context and Purpose. *Journal of Museum Education*, 43(3), 228-235.
- Monteagudo, E. y Muñoz, E. (2017). Concepto y objeto. La caja de artista como recurso interdisciplinar en educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 341-364.
- Moles, A. (1974). *Teoría de los objetos*. Barcelona: Ediciones Gustavo Gili.
- Padró, C. (2011). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zona de conflicto interno e interno. En T. Almazán y J. P. Lorente (Eds.), *Museología, crítica y arte contemporáneo* (pp. 51-73). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Rivière, G. H. (1993). *La museología*. Madrid: Akal.
- Santacana, J. y Lloch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Santacana, J., Llonch, N. y Martín, C. (2018). Aprender ciencias a través de la arqueología prehistorica: una experiencia didáctica con kits educativos en el Museo. *Educação tematica digital*, 20(3), 604-622.
- Sherman, D. y Rogoff, I. (1994). *Museum culture: histories, discourses, spectacles*. Minesota: University of Minnesota Press.
- Smith, D. (2011). Material Culture and Issues-Based Art Education. *The International Journal of Arts Education*, 9(2), 92-100.
- Van Mensch, P. (1992). *Towards a methodology of museology*. Croatia: University of Zagreb.
- Zubiaur, F. (2004). *Curso de museografía*. Gijón: Trea.



## **ANÁLISIS Y PROSPECTIVA EN TENDENCIAS DE COLOR EN EL PROGRAMA EDUCATIVO DE LA ESCUELA ESDI**

### **ANALYSIS AND PROSPECTIVE COLOR TRENDS IN THE EDUCATIONAL PROGRAM OF THE ESDI SCHOOL**

**Dra. Encarna Ruiz, Dra. Elisabeth Ferrándiz y Dra. Inês Martins**

Escola Superior de Disseny ESDi, Centre adscrit Universitat Ramon Llull.

eruiz@esdi.edu.es

#### **Resumen**

El Diseño, entendido como una disciplina planteada para crear experiencias a partir del cotidiano, necesita apoyarse en otras ciencias que le proporcionen las metodologías precisas para aproximarse al estudio de los acontecimientos sociales y culturales que se producen en su entorno. Y lo hace en dos sentidos: en primer lugar, para detectar cuáles son las necesidades de los colectivos en los que tiene que actuar; en segundo lugar, con el fin de mostrar las variables que definen los comportamientos de los individuos en un contexto concreto. A esto último es al que denominamos tendencias sociales, y su conocimiento permite a los diseñadores hacer propuestas coherentes de objetos, servicios y usos que supongan adelantos para una comunidad. Los estudiantes de Diseño deben conocer estas tendencias sociales y para ello deben comprender las herramientas de investigación propias de las Ciencias Sociales. Eso les ayuda a detectar, analizar y definir las formas a través de las cuales se relacionan los miembros de una comunidad y los hábitos socioculturales que la sustentan. Las tendencias sociales, pues, ayudan a los diseñadores a tomar decisiones que se relacionan directamente con el color, las formas y las texturas que le conferirán a sus propuestas. En ESDi, a través de la asignatura Intensificación Departamental, los estudiantes del grado en Diseño trabajan en la definición de tendencias de color que cada seis meses se presentan en los congresos Internacionales organizados por la Asociación Intercolor, de la que forman parte 17 países de todo el mundo.

**Palabras clave:** Diseño, Tendencias sociales, Color, Metodología, Análisis.

## **Abstract**

Design, understood as a discipline designed to create experiences from everyday life, needs to rely on other sciences that provide the precise methodologies to approach the study of social and cultural events that occur in their environment. And it does it in two ways: first, to detect what are the needs of the groups in which it has to act; secondly, in order to show what are the variables that define the behaviors of individuals in a specific context. The latter is what we call social tendencies, and their knowledge allows designers to make coherent proposals of objects, services and uses that represent advances for a community. Design students must know these social trends and for this they must understand the research tools of the Social Sciences. That helps them detect, analyze and define the forms

through which the members of a community and the sociocultural habits that support it are related. Social trends, then, help designers make decisions that relate directly to the color, shapes and textures that will confer on their proposals. In ESDi, through the subject of Departmental Intensification, the students of the Degree in Design work on the definition of color trends that are presented every six months in the International congresses organized by the *Intercolor* Association, of which they are part 17 countries around the world.

**Key words:** Design, Social trends, Color, Methodology, Analysis.

## **Introducción**

Conscientes de que nos encontramos en un foro orientado a la formación social de los jóvenes, comenzaremos esta comunicación con una premisa conceptual que nos ayude a ubicar nuestro trabajo en el ámbito académico del que provenimos, el Grado oficial en Diseño. Así, partimos de una de las frases más celebres del semiólogo italiano Umberto Eco (1998), en la que dice que “Nada es más nocivo para la creatividad que el furor de la inspiración” (p. 34). De esta forma, el autor nos plantea la importancia que el análisis de los fenómenos sociales y culturales que se generan en un entorno determinado tienen en el proceso creativo. Flusser (1994) nos induce a estar siempre atentos a estos cambios ya que “Nuestra misma manera de ser está en trance de transformarse... Nuestra



realidad está en vías de cambio y es interesante saber que adquiere formas nuevas” (p.209). Es por esto que, en la formación de diseñadores, la capacitación en herramientas de análisis de discurso y de metodologías sociosemióticas se devienen claves.

Desde nuestro equipo de investigación de Teoría y Análisis del Diseño (TADD) entendemos que diseñar significa generar experiencias a partir de lo cotidiano<sup>48</sup>. Además, esta disciplina tiene como cometido principal “Dar signo”<sup>49</sup>, es decir, dotar de significado social y cultural a las propuestas de los profesionales del diseño, pensadas para dar respuesta a las necesidades de los diferentes colectivos sociales.

Esta forma de entender el diseño hace que de los estudiantes de esta disciplina tengan que conocer cuáles son los cambios sociales que se pueden originar en un momento concreto y saber a qué se deben. Estos fenómenos van a condicionar su trabajo creativo y también la forma en la que se van a producir, distribuir y consumir sus propuestas. Por esta razón, los diseñadores deben tener conocimiento de las tendencias sociales, entendidas como comportamientos adquiridos transitoriamente por una parte delimitada de un grupo social que lo asume como propio. Las tendencias están formadas por actuaciones, ideas, decisiones y preferencias de los individuos que forman parte de colectivos concretos.

El color es uno de estos elementos que se vinculan con la forma en la que las personas nos relacionamos y, por tanto, con las tendencias sociales, dada su naturaleza psicológica y perceptiva. Albers (1963) asegura que “Toda percepción del color es ilusión... No vemos los colores como son realmente. En nuestra percepción, se pueden transformar entre sí... Este juego del color depende del cambio de identidad...” (p.46). Desde esta perspectiva perceptiva y psicológica, podemos decir que el color acompaña a todos aquellos cambios socioculturales que se generan en un contexto determinado.

El mundo de la industria necesita que los diseñadores sean capaces de vincular color a comportamiento Humano. Ruiz (2017) asegura que “Existe una

---

48 Definición de diseño generada por el Dr. Eduardo Huerta y la Dra. Encarna Ruiz para la presentación del proyecto “Sabadell: creación de un relato de ciudad”, abril de 2017.

49 Diseñar es un vocablo que procede de la terminología latina “Designare” que significa “Dar signo”.

estrecha relación entre las dinámicas del mercado y los comportamientos de los individuos, que ha dado lugar al desarrollo del concepto moda como algo que se plantea como efímero y caduco” (p.35). De aquí surge el fenómeno denominado Tendencias de Color, que hace que cada cierto tiempo<sup>50</sup> deban generarse cartas cromáticas, destinadas a la industria y al mercado. Estas cartas tienen un valor muy particular puesto que el color es la primera decisión que tomamos los consumidores ante la compra de cualquier producto: utensilios del hogar, nuestras prendas de vestir, el coche que conducimos o las gafas que llevamos. La decisión de color no es arbitraria, depende de lo que suceda en nuestro entorno cultural y social; de nuestro estado de ánimo y de nuestro carácter. Heller (2000) asegura que “el efecto de cada color está determinado por su contexto, es decir, por la conexión de significados en el cual percibimos el color” (p.18).

### **Los estudiantes de Diseño y el aprendizaje en la definición de Tendencias de color**

En la Escuela Superior de Diseño ESDi, los alumnos de tercer y cuarto año del Grado en Diseño se forman en la investigación en tendencias sociales y en su traducción a cartas de color en la Asignatura de Intensificación departamental. Se trata de una materia optativa que permite a los estudiantes participar en proyectos de investigación aplicada que tienen una relación directa con el mundo de la industria. En este contexto, un equipo del TADD, formado por profesores de diferentes disciplinas, entre las que se encuentra la Sociología, la Comunicación, la Psicología y el Diseño, trabajan en la detección de comportamientos sociales que les permiten generar, entre otras cosas, cartas de color para la industria. En Intensificación Departamental los estudiantes trabajan de forma muy directa con los investigadores y participan en todas las fases que se llevan a cabo para realizar las propuestas cromáticas que cada seis meses se presentan en los encuentros de Intercolor. ESDi es la entidad que representan a España en estos encuentros, desde el año 2012.

---

50 En textil y moda este fenómeno se produce cada seis meses. Las tendencias de color, además se predicen con dos años de antelación que es la cadencia que necesita el mercado para llevar los productos hasta el cliente final.

**Ilustración 1: Materiales empleados en el encuentro de la Asociación Intercolor.**  
**Milán, noviembre de 2017**



Fuente: Elaboración propia

Para poder llevar a cabo esta tarea, los investigadores del TADD que se encargan de este proyecto han desarrollado una metodología propia de trabajo que es singular por su naturaleza analítica y expresiva.

### **Metodología del proyecto**

El proyecto de Investigación en tendencias tiene una periodicidad, como ya hemos señalado anteriormente, de seis meses. Esto quiere decir que en un periodo relativamente breve de tiempo tenemos que trabajar aquello que sucede en nuestro entorno y determinar si se trata de un acontecimiento que tiene una repercusión sociocultural importando cómo para ser considerado tendencia. Para lo cual, el equipo del grupo de investigación TADD ha desarrollado una metodología propia que la ayuda a detectar de forma rápida y eficaz los cam-

bios de comportamiento que se generan en el suyo en torno a actuación. Esta metodología contiene los siguientes fases y técnicas:

Fase 1: Organización y detección de la información. La información que nos permite detectar los cambios sociales proviene, en primera instancia del seguimiento de cuatro diarios de abastecimiento Estatal que son los siguientes:

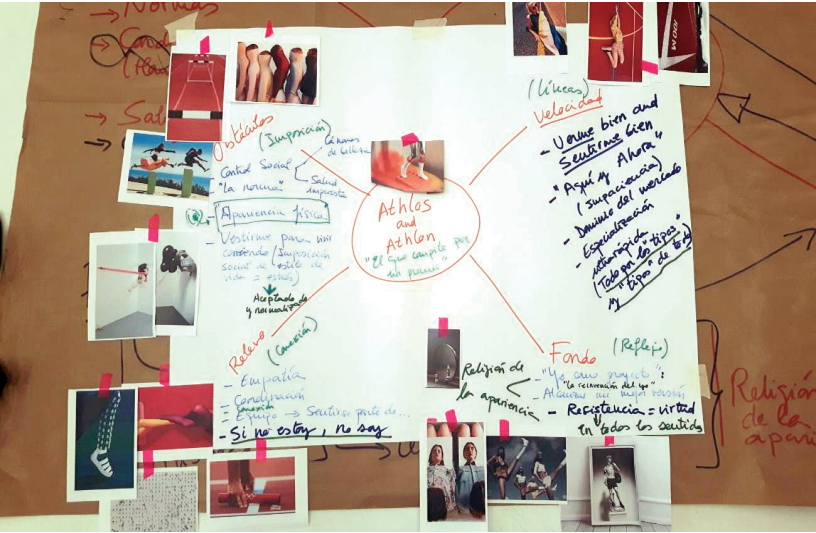
- El País: Diario con más difusión en el ámbito estatal y que se caracteriza por su ideología progresista. Es el periódico de referencia por excelencia en el ámbito Internacional y Estatal.
- La Razón: Periódico de tradición conservadora español que nos permite divisar el tratamiento que las noticias relacionadas con la política, la economía y la cultura tienen desde una óptica menos progresista que el diario anterior.
- La Vanguardia: Diario con más difusión en Cataluña y de marcado carácter conservador. Es uno de los medios de comunicación, junto con el ABC más veteranos del panorama mediático Estatal.
- Lo Correo, El Diario Vasco de carácter conservador que supone la principal cabecera del grupo de prensa Vocento, que aglutina a unos 100 medios.

De estos diarios se revisan las secciones de Cultura, Sociedad, Política y Economía, además estudiar el contenido de los editoriales y portada. La revisión es digital y la información obtenida durante su seguimiento, que se lleva a cabo durante tres meses, se traslada a un fichero a partir del que el equipo de investigación elabora una *agenda setting*. A partir de esa clasificación de información, se seleccionan las tres noticias más vistas por cada sección y coincidente entre todos los diarios. De estas informaciones, se eligen tres únicamente, que son las más interesantes por repetición y coincidencia. Una vez realizada esta selección previa, buscamos información en las fuentes primarias, que normalmente suelen ser el Centro de investigaciones Sociológicas, fundamentalmente, y los observatorios relacionados con el tema tratado: Observatorio de Medio Ambiente, el Observatorio de las telecomunicaciones, El Instituto de la mujer, etc. A partir de la documentación encontrada en estas fuentes, nos disponemos a desa-

rollar una búsqueda bibliográfica que nos ayude a construir el marco conceptual del que partirá la tendencia. Una vez finalizada esta búsqueda planteamos el diseño de las técnicas que necesitaremos para completar nuestro estudio a partir de entrevistas, encuestas, focus group...

Fase 2: Síntesis de la información y generación de concepto. A partir de la documentación anterior, pasamos a la fase de síntesis de la información. Es quizás la etapa más compleja a nivel teórico, porque supone concretar en un concepto general todo lo estudiado. De este concepto general tienen que salir cuatro subconceptos que, además de definirlo, tienen que proporcionar información adicional. Son cuatro porque es la forma más sencilla de trabajar a la hora de sintetizar la información. Cada uno de los subconceptos tendrá asociadas cinco palabras clave que tienen que definirlo y que, a su vez, tienen que ser coherentes con el concepto general. De esta forma el equipo va concretando el tema y elaborando la información. En paralelo, se construyen los textos teóricos surgidos de las fuentes documentales estudiadas y de la observación del fenómeno comunicativo que ha dado lugar a considerarlo tendencia. Estos textos se traducen al inglés, idioma oficial de Intercolor y de los sectores empresariales.

Ilustración 2: Mapa conceptual



Fuente: Elaboración propia

Fase 3: Desarrollo semiótico de la tendencia y mapa conceptual definitivo. Detectados los conceptos y las palabras clave que los representan, el equipo empieza a buscar imágenes que simbolice estas ideas. La busca se basa en el principio de valor simbólico de las imágenes y se trabaja desde la sociosemiótica. En este sentido, intentamos dar sentido a aquellos aspectos que definen comportamientos sociales a partir de imágenes que recogen la carga significativa de estos. Se trata de una tarea compleja en la que mezclamos imágenes elaboradas por las personas que forman parte del equipo de trabajo, con instantáneas extraídas de páginas libres de Internet. Los estudiantes que forman parte del equipo de residentes, tienen un papel fundamental en esta busca.

Se seleccionan inicialmente alrededor de unas 100 imágenes por palabra clave, lo cual supone un total aproximado de 4000 instantáneas en cada tendencia. Después de esta primera búsqueda, se llevan a cabo distintas sesiones de selección de imágenes y de definición visual de los conceptos estudiados. El análisis de contenido de las imágenes se realiza según las premisas marcadas por una ficha semiótica de elaboración propia del equipo de profesores que nos permite establecer distintas categorías de estudio.

Finalmente, seleccionamos entre 10 y 12 instantáneas que representan el concepto general y los subconceptos. Estas imágenes serán las que nos permitirán presentar la Tendencia y extraer el color. El mapa conceptual definitivo es físico.

Fase 4: Elaboración de las cartas de color.

Una vez que hemos definido los conceptos y elaborado la traducción en imágenes de estos, el proyecto puede tomar dos vías diferentes: la primera consistiría en la realización de un informe de tendencias que podría generar diferentes tipos de discursos de diseño, culturales y sociales; y la segunda que se plasmaría en la realización de las gammas cromáticas para Intercolor. El equipo de trabajo tiene como objetivo principal llegar a realizar estos dos “productos” y como finalidad última, la elaboración de las cartas de color y su presentación en el encuentro Internacional del color. La realización de las cartas de color se hace a partir del análisis de las



imágenes que representan los conceptos trabajados. Estas instantáneas nos proporcionan información cromática que nos induce a determinar cómo serán los tonos que socialmente tendrán una mayor aceptación. El color es un valor subjetivo, pero dotado de una alta carga de significación simbólica que es social y psicológica. Cada color tiene un significado y está presente porque las circunstancias sociales y culturales lo permiten. Las cartas de color están formadas por entre ocho y doce tonos que tienen que “dialogar entre ellos”. Es decir, tienen que ser colores que tengan una relación de intensidad, nitidez, calidez... y que puedan ser complementarios. En esta fase, el estudiante de Intensificación departamental profundiza en el conocimiento de estos aspectos concretos de color y en su uso aplicado a producto y materias. Nuestras propuestas no son arbitrarias: se realizan teniendo presente también los materiales de diferente naturaleza en los cuales se aplicarán.

Fase 5: Maquetación y presentación gráfica de las propuestas de Color. Una vez que están decididas las gammas cromáticas y preparados los contenidos textuales, tenemos que proceder a la maquetación de las cartas. Para ello discutimos previamente la forma que tendrán a partir de la aplicación de técnicas propias del Design Thinking que nos ayudan a definir propuesta de diseño final de la cartas y packaging. También este tipo de herramientas nos facilitan la realización del naming de nuestra idea. Estos tres elementos tienen que ser coherentes con concepto teórico trabajado. El proyecto de color también comporta la realización de un video de 3 minutos en el cual, sólo a través de imágenes, representamos las ideas trabajadas. En este video el color con el cual identificamos los fenómenos estudiados tiene que estar presente. Además, se realiza a partir de un discurso semiótico en el que se narra el contenido textual de las tendencias a partir de las imágenes seleccionadas.

Fase 6: Asistencia al encuentro de color y presentación de las Cartas. Una vez que todo el material está preparado, tenemos que iniciar nuestra presentación formal, que se consensua entre todo el equipo, y que consiste en la elaboración de una carta de color para cada país miembro de

la Asociación Internacional del Color, un *power point*, nuestro video y plafones de formato DIN A2 en el cual se recogen nuestras propuestas temáticas. El material tiene que ser de buena calidad y representar nuestra filosofía de trabajo. Con todo este material en mano, tres personas del equipo, dos profesores (un investigador júnior y uno doctorando) y un estudiante de la asignatura de Intensificación departamental viajan al lugar donde se celebra el encuentro.

Este proyecto repercute posteriormente en los contenidos otros trabajos que desarrolla el Departamento de Teoría y Análisis del Diseño y también otros profesionales y alumnos relacionados con la Escuela. Este es el caso de Proyectos Finales de Carrera que se elaboran a partir de los temas tratados en las tendencias.



Encuentro de Color: Marseille, mayo de 2018

(fuente: Elaboración propia)

## **Conclusión**

La elaboración de estas cartas de color supone un trabajo intenso de búsqueda y de síntesis de información que ayuda al equipo a algunas de las caracterís-



ticas que tiene la sociedad española y que se pueden considerar tendencias. Sin estos estudios, el trabajo de los diseñadores se vería limitado a los requerimientos de la industria, mientras que este tipo de estudios pone más en contacto a ésta con el cliente potencial. El concepto de diseñar, propio de la era moderna, ha evolucionado hacia otra forma de entender esta disciplina que es cada vez más consciente de su función social. Los estudiantes deben adquirir los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo en estos términos.

En este sentido, debemos destacar que nuestro mayor potencial como equipo reside precisamente en la metodología desarrollada para detectar temáticas de interés y su transformación en conceptos teóricos que generan discurso visual. Los alumnos residentes que participan en este trabajo aprende a manejar estas herramientas y a trabajar con la profesionalidad y el rigor que una temática de esta naturaleza requiere.

### **Referencias bibliográficas**

Albers, J. (1963). *Interacción del color*. Madrid: Ed. Alianza forma.

Eco, U. (1998). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Ed. Lumen

Flusser, V. (1994). *Los Gestos. Fenomenología y comunicación*. Barcelona: Ed. Herder.

Heller, E. (2000). *Psicología del color*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.

Ruiz, E. (2017). *Los blogs de moda: del periodismo al marketing*. Barcelona: Ed. Académica Española.



**LAS MIL Y UNA NOCHES EN EL MUSEU DE LLEIDA.  
UN PROYECTO EDUCATIVO INCLUSIVO Y MULTIDISCIPLINAR**

**ONE THOUSAND AND ONE NIGHTS IN THE MUSEUM OF LLEIDA.  
AN INCLUSIVE AND MULTIDISCIPLINARY EDUCATIONAL PROJECT**

**Miquel Sabaté Navarro**

Museu de Lleida

msabate@museudelleida.cat

**Resumen**

El Museu de Lleida ha asumido el reto de incorporar estrategias inclusivas tanto con las culturas minoritarias que conviven en nuestra sociedad, cómo con colectivos en riesgo de exclusión social. De ahí que el área educativa del museo haya hecho suya la recomendación impulsada por la UNESCO en 2015, relativa a la protección y promoción de los museos y las colecciones, su diversidad y su función en la sociedad. Con el objetivo de desarrollar acciones que permitan fomentar la idea de la igualdad de posibilidades para todos, sin distinción de raza, sexo, condición física, social o económica, el museo ha ido generando progresivamente los requisitos para hacerlas posibles.

Entre los proyectos que está desarrollando el museo destaca el itinerario educativo *Las mil y una noches* el cual forma parte del Proyecto Común de Lectura. Considerado como el cuento de los cuentos, sus relatos son un conjunto de historias que conforman una obra literaria oriental extraordinaria. La experiencia literaria se conjuga con una visita guiada dinamizada en el ámbito andalusí de la colección del museo que permite descubrir la antigua *Medina Larida* a través de su legado patrimonial.

**Palabras clave**

Patrimonio, multiculturalidad, educación, inclusión, museo, comunidad

**Abstract**

The Museum of Lleida has assumed the challenge of incorporating inclusive strategies both with minority cultures that live in our society, and with groups

at risk of social exclusion. Hence the educational area of the museum endorsed the recommendation promoted by UNESCO in 2015, regarding the protection and promotion of museums and collections, their diversity and their role in society. With the aim of developing actions that allow fostering the idea of equal possibilities for all, regardless of race, sex, physical, social or economic condition, the museum has gradually generated the requirements to make them possible.

Among the projects being developed by the museum, there is the educational itinerary *One Thousand and One Nights* which is part of the Common Reading Project. Considered as the tale of tales, are a set of stories that make up an extraordinary oriental literary work. The literary experience is combined with a dynamic guided tour focused in the Andalusian area of the museum's collection that allows you to discover the old *Medina Larida* through her heritage legacy.

### **Key words**

Heritage, multiculturalism, education, inclusion, museum, community

### **El contexto: educar en el museo en España**

La relación entre museo y escuela ha experimentado durante la última década un importante impulso en España gracias al establecimiento de interesantes sinergias entre ambas instituciones. El trayecto no ha sido fácil, en primer lugar, porque durante mucho tiempo la educación no ha sido una de las prioridades del museo. En segundo lugar, porque cuando finalmente se decidió apostar por ella se hizo con pocos recursos económicos y un escaso número de profesionales especializados que pudieran llevar a cabo esta función con posibilidades de éxito.

La poca conexión existente entre las estrategias y los modelos pedagógicos de los museos y el denominado sistema educativo formal ha dificultado el impulso necesario para la colaboración entre ambas instituciones. Si lo comparamos con otras realidades museísticas como pueden ser Gran Bretaña, Norteamérica, Francia o los países del norte de Europa, el Estado español tiene aún mucho camino por recorrer para situar el museo como un recurso fundamental para la educación. Ante esta situación de precariedad y de falta de visibilidad,

algunos museos que han encontrado en el trabajo colaborativo con otras instituciones educativas y culturales la manera de desarrollar proyectos educativos de calidad (Ferrerias, 2008; Sabaté y Gort, 2012).

Conviene subrayar que la dinámica educativa del museo es diferente a la que se desarrolla en centros educativos de la denominada educación formal. Si bien la escuela es obligatoria y el docente trabaja con un grupo clase de la misma edad, se rige a partir de un currículo oficial y dispone de todo el curso escolar para llevar a cabo su tarea educativa, los educadores de los museos trabajamos con personas de edades, capacidades y orígenes diversos (Sabaté, 2018). Además, los educadores de museos disponemos de un tiempo y recursos limitados para afrontar una acción divulgativa que afronta una multiplicidad de factores, una realidad que nos obliga a un importante grado de polivalencia y flexibilidad a la hora de plantear las propuestas educativas. En consecuencia, como afirman Ferrerias et al. (2007): “la función educativa del museo no debe reproducir de otros modelos generados en diferentes ámbitos, sino que debe ser ejercida como transformadora del educativo, como motor de generación de nuevos caminos y espacios para la enseñanza”(p. 276).

### **La filosofía educativa del Museu de Lleida**

El Museu de Lleida (en adelante MdL) reúne una colección permanente con cerca de 1.000 objetos (restos arqueológicos, pintura, escultura, artes del objeto, tapices, indumentaria, mobiliario y numismática) que acompañan al visitante en un recorrido desde la época prehistórica hasta el siglo XIX y el patrimonio de un amplio territorio que tiene la ciudad de Lleida como capital natural, abarcando también los límites de la antigua diócesis leridana. La misión principal del MdL consiste en poner al servicio de la ciudadanía el patrimonio histórico y artístico que la historia le ha legado mediante las acciones culturales y educativas.

El Área de Educación del museo cuenta con una larga trayectoria de colaboraciones con escuelas y universidades, pero también con entidades culturales y sociales. A su vez, consideramos un objetivo primordial de la institución trabajar para convertirla en un espacio generador de experiencias educativas transformadoras para la comunidad que la acoge, facilitando la cohesión social y cultural. El programa educativo del MdL engloba diferentes itinerarios diseñados

y adaptados para todas las edades, con especial atención a complementar el currículo escolar. Con lo cual, el museo se convierte en un espacio de intercambio de experiencias educativas que ayudan a crear una comunidad cultural activa.

En este sentido, el proyecto no está sólo centrado en las parcelas del arte y la arqueología en las que se basa la colección permanente del museo, sino que también incluye diversos itinerarios temáticos que trabajan otros ámbitos como la historia, la etnografía, las ciencias, los idiomas, la tecnología, la fauna o la literatura (Huguet y Parisi, 2016; López Basanta y Sabaté, 2014; Parisi y Llonch, 2017; Sabaté, 2003 y 2012). Para mejorar la experiencia, el Área de Educación dispone de un amplio abanico de material didáctico que se ha desarrollado gracias a la colaboración de docentes de todos los niveles educativos y áreas de conocimiento organizados en grupos de trabajo conjuntos con el Centro de Recursos Pedagógicos (en adelante CRP) del Segrià del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.

Cabe destacar que el material que se utiliza en todas las visitas ha sido realizado en gran parte por alumnos y profesores de diferentes centros educativos de formación profesional de la ciudad de Lleida y por depósitos realizados por la UB, a partir de proyectos realizados conjuntamente. Esta asociación del museo con la comunidad educativa no es casual y viene realizándose desde la creación de esta institución en el año 1998. Entre los materiales destacan la indumentaria de época ibera, romana y medieval, maquetas de diverso tipo, dispositivos multimedia y videojuegos. Estos materiales se complementan con otros de tipo fungible, como fotografías, planos, dibujos, herramientas de arqueología, recreaciones de lugares históricos, etc. La manipulación de estos materiales facilita la identificación de lo que se está explicando, es decir, es una contextualización del aprendizaje *in situ*. Además, proporciona unas actividades diseñadas específicamente para realizar un trabajo en el aula previo y posterior a la visita para que los contenidos sean más cercanos para el alumno.

Los itinerarios creados surgen como resultado del trabajo realizado en grupos formados por docentes y profesionales del museo a partir de conferencias realizadas por especialistas en cada materia a tratar, talleres y jornadas formativas. De esta manera la colección permanente del MdL se transforma y deriva en numerosos itinerarios que son adaptados por el profesorado e incluidos en su currículum escolar.

## **El Proyecto Común de Lectura y Las mil y una noches**

El origen de esta propuesta educativa surge de dos de las líneas de trabajo que en la actualidad está desarrollando el MdL. Por un lado dar continuidad a uno de los programas educativos más destacados de la institución denominado Proyecto Común de Lectura (en adelante PCL), y por el otro, la atención especial a la diversidad cultural que lleva a cabo el Área de Educación del museo (Fontal, Asensio, y Santacana, 2016; Sabaté, 2015; Santacana, Martínez, y Asensio, 2016). La razón es el alto porcentaje de población inmigrada de la sociedad catalana (el 14,4%) y que en la ciudad de Lleida se encuentra muy acentuada al tener un 18'4% de población de origen extranjero (Instituto de Estadística de Cataluña, 2018). Asimismo, la provincia de Lleida cuenta con un alto porcentaje de población musulmana que al finalizar el año 2017 contaba con 40.986 fieles, una cifra que ha ido en aumento durante los últimos años y que ya representa más del 9% del total de su población, doblando la del conjunto del estado (Observatorio Andalusi, 2018).

En referencia a la primera línea de trabajo, relacionada con el PCL, la Red de bibliotecas escolares de la provincia selecciona una obra o conjunto de obras literarias y durante dos cursos académicos se realizan todo tipo de actividades destinadas a fomentar la lectura entre los escolares. En este sentido, el MdL se adhirió al proyecto en su segunda edición, dedicada a la obra de Lewis Carroll *Alicia en el país de las maravillas*, mediante un itinerario que ponía en valor la mitología que aparece en el relato. En la tercera edición, la novela escogida fue *Pinocho* y se trabajó con obras de arte de la colección permanente realizadas en madera. En la cuarta, se diseñó un itinerario que permitió descubrir aspectos del imaginario del novelista, escritor de cuentos y guionista, Roald Dahl. En consecuencia, el PCL ha representado en una excelente ocasión para ofrecer lecturas alternativas de la colección a los centros educativos de que optan por visitar el museo.

Para la quinta edición, y a propuesta del MdL, se escogió el conjunto de relatos orientales de *Las mil y una noches*. Al principio la propuesta no tuvo mucha aceptación por parte de la comunidad educativa debido a la complejidad de la temática escogida, pero a medida que fue transcurriendo el curso escolar numerosos centros de la provincia se fueron incorporando al proyecto.

Los objetivos que se pretenden en esta edición son los siguientes:

1. Impulsar la valoración de la lectura y el hábito lector como una actividad útil para alcanzar objetivos personales.
2. Ayudar a fomentar el hábito lector de los alumnos en su tiempo libre.
3. Mostrar una acción educativa desarrollada en el MdL en colaboración con otras instituciones educativas y culturales de la ciudad.
4. Descubrir el patrimonio época andalusí del museo y diversos aspectos de la cultura islámica a los alumnos desde la edad de 0 a 3 años.
5. Consolidar el trabajo en comunidad como método para la creación de sinergias en torno a la educación patrimonial.

Además de dichos objetivos, cada centro educativo miembro del PCL tiene establecidos los suyos con relación al mismo. Para valorar el logro de los objetivos de la propuesta educativa, funciona en paralelo un seminario en el que participan docentes de diferentes centros educativos, escritores, editores, especialistas sobre la cultura musulmana, miembros de la comunidad islámica de Lleida y los educadores del museo. Como ya hemos mencionado anteriormente el CRP del Segrià es el encargado de velar por la calidad académica del mismo y sirve de enlace con los centros educativos del territorio.

**Ilustración 1. Muestra de libros de Las mil y una noches en la biblioteca de la escuela Pràcticas II de Lleida.**



Fuente: MdL



### **Las mil y una noches en el museo**

Considerado como el cuento de los cuentos, los relatos de *Las mil y una noches* que narra la princesa *Sherezade*, son un conjunto de historias de aventuras fantásticas de diferentes orígenes (hindú, persas, egipcio, etc.) que están considerados una obra literaria oriental extraordinaria. *Aladino y la lámpara maravillosa*, *Alí Babá y Simbad el marino*, entre otros, se convierten en el hilo conductor de una actividad que pretende poner en valor el patrimonio andalusí que expone el MdL y dar a conocer el legado que la cultura islámica en nuestra sociedad. Con este propósito se propone un viaje a la antigua *Medina Larida* que permitirá descubrirla mediante el arte, la geografía, la lengua y la literatura, la música, la gastronomía, las costumbres y las creencias religiosas.

#### ***Estructura del itinerario***

El itinerario se compone de dos fases, la primera se desarrolla en el aula didáctica donde a modo de introducción a la visita se realiza una actividad inmersiva que pretende trasladar a los alumnos a la sociedad andalusí del siglo IX, a través de la conversión del aula didáctica en una Haima (tienda de los nómadas del desierto) como las que utilizaban las caravanas del desierto. El decorado consiste en alfombras, tapices, diversos elementos de vajilla y de indumentaria andalusí, alimentos introducidos en nuestra dieta, cuentos de *Las mil y una noches*, aromas, reproducciones de obras de arte del museo, etc. Esta parte culmina con la escenificación por los mismos alumnos del cuento de *Aladino y la lámpara maravillosa*, a través del cual conectamos con el PCL.

### Ilustración 2. Recreación de una Haima en el aula didáctica del museo.



Fuente: MdL

La segunda fase, se lleva a cabo en la colección permanente del museo mediante una visita dinamizada a partir de una selección de obras de arte vinculadas a los ámbitos de las colecciones del mundo visigodo, de Al-Ándalus, Románico, Gótico y Renacentista. Los alumnos relacionan los contenidos explicados en el aula didáctica del museo con la interacción con las obras de arte del museo en torno a los contenidos de la novela, como, por ejemplo, la realización de un taller de aromas de al-Ándalus y la lectura de diversos poemas del libro *Llibre de la frontera* (Pont, 2000).

### Ilustración 3. Visita en el ámbito andalusí de la colección permanente



Fuente: MdL

### ***Material didáctico de apoyo y metodología según etapa educativa***

La propuesta educativa del museo y de todos los centros educativos participantes en el en PCL se encuentra en una página web que cada dos años se crea para dar a conocer la experiencia (S.E. del Segrià, 2018). A continuación, explicamos cómo se desarrolla la actividad y que recursos se utilizan en el museo:

**Tabla1. Dinámica de la actividad y material didáctico utilizado en el itinerario.**

ETAPA EDUCATIVA	DINAMICA DE LA ACTIVIDAD
Educación Infantil y Ciclo Inicial de Educación Primaria	<p><b>En el aula didáctica:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Relato de la historia de <i>Las mil y una noches</i>.</li> <li>2- Panera de los tesoros de al-Ándalus (alimentos, objetos de ajuar, música y aromas).</li> <li>3- Mesa de luz con interacción con piedras preciosas, minerales y una reproducción del juego de ajedrez islámico de la colección del museo.</li> <li>4- Explicación de cómo los viajeros se guiaban por las estrellas con un pequeño planetario.</li> <li>5- Escenificación de Aladino y la lámpara maravillosa.</li> </ol> <p><b>En la colección permanente. Obras seleccionadas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Inicio delante del baptisterio visigótico de Bovalar (Seròs)</li> <li>2- Taller del significado de los nombres árabes:</li> <li>3- Vitrina con vajilla andalusí.</li> <li>4- Botella de perfume fatimí. Cristal de Roca (S. IX. Egipto). Se lleva a cabo un taller de aromas de Al-Ándalus.</li> <li>5- Juego de ajedrez islámico. Cristal de Roca (S. IX).</li> </ol>
Ciclo Medio y Superior de Educación Primaria	<p><b>En el aula didáctica:</b></p> <p>Se trabajan todos los elementos de Infantil y Ciclo inicial de primaria excepto la mesa de luz y se incorporan:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Introducción de la figura histórica de Ziryab y explicación de su viaje desde Bagdad a Córdoba.</li> <li>2- Escenificación de Aladino y la lámpara maravillosa.</li> </ol> <p><b>En la colección permanente. Obras seleccionadas:</b></p> <p>Se trabajan las obras de Infantil y Ciclo inicial de primaria y se incorporan</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Reproducción del mapamundi de Al-Idrisi (Tabula rogeriana. S. XII). Se introducen los cuentos de Simbad el marino.</li> <li>2- Esculturas de San Gabriel y Maria (Seu Vella de Lleida. S.XIII).</li> </ol>
ESO y Educación para adultos	<p><b>En el aula didáctica:</b></p> <p>Se trabajan todos los elementos Ciclo Medio y Superior de primaria, adaptando los contenidos al nivel educativo.</p> <p><b>En la colección permanente. Obras seleccionadas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- A todas las obras mencionadas se le incorpora la denominada “ocultación de Seròs”: breviario alcoránico, amuleto y bol islámico (S. XVII). Se introduce el legado morisco.</li> <li>2- Lectura de poemas del libro <i>Llibre de la frontera</i>.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

## A modo de conclusión

Globalmente podemos destacar que, en la medida de lo posible, el itinerario de *Las mil y una noches* intenta hacer suya la analogía que (Asensio, et al., 2016) hacen del mundo educativo al cultural, basándose en el índice de Booth & Ainscow (2011). Es decir, que la creación de culturas inclusivas supone trabajar en dos niveles: construyendo comunidad y estableciendo valores inclusivos, dos preceptos que reúne el PCL y la filosofía educativa del MdL.

En conjunto, si hacemos una valoración del primer año de implantación del itinerario, las sensaciones de todos los actores implicados son muy esperanzadoras. A pesar de las reticencias esgrimidas en un principio por algunos docentes, la experiencia ha sido valorada muy positivamente por los usuarios, la mayoría pertenecientes a grupos escolares denominados de “alta complejidad” por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Hay que destacar también que el itinerario también ha sido llevado a cabo por grupos de padres y madres de estos centros que participan en grupos de lectura con el objetivo de realizar un acompañamiento del aprendizaje de sus hijos.

Es suma, hay que destacar que el itinerario de *Las mil y una noches* es un proyecto en continua transformación. Una propuesta didáctica que pretende innovar en el campo de la educación patrimonial con la finalidad de contribuir, en primer lugar, a reducir las desigualdades educativas y, en segundo lugar, a abrir el museo a un entorno cada vez más multicultural.

## Referencias bibliográficas

- Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Ferreras, R., Moreno, A., De la Riva, E. y Rodríguez, E. (2007). El museo como laboratorio. En Calaf, R.; Fontal, O.; Valle (Ed.), *Museos de Arte y Educación* (pp. 275–287). Gijón: Trea.
- Ferreras, R. (2008). ¿Dónde reside el conocimiento?: De interactividad, conectivismo y otras caóticas maneras de educar en los museos. En *I Congreso Internacional. Los Museos en la Educación: la formación de los educadores*. (pp. 173–185). Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza, Caja Madrid.

- Fontal, O., Asensio, M. y Santacana, J. (2016). Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 17, 39–55.
- Huguet, M. y Parisi, V. (2016). Pinocho y el artesano de la madera. Una experiencia colaborativa en el Museu de Lleida. En Fontal, O., Ibáñez, A., Domingo, M., y Marin, S. (Eds.), *III Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. (pp. 173–182). Madrid: Instituto de Patrimonio Cultural de España.
- Instituto de Estadística de Cataluña. (2018). *Población extranjera por provincias*. Recuperado de: <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=2>
- López Basanta, C. y Sabaté, M. (2014). Trabajando desde el museo con y para la comunidad. El proyecto Animalia y el Museu de Lleida. En O. Fontal, A. Ibáñez, y L. Martin (Eds.), *II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 505–517). Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España.
- Observatorio Andalusí. (2018). *Estudio demográfico de la población musulmana*. Madrid. Recuperado de <http://ucide.org/es/content/estudio-demografico-de-la-poblacion-musulmana-en-espana-2>
- Parisi, V. y Llonch, N. (2017). Aportaciones a la comunidad educativa y cultural. Evaluación sumativa de una experiencia colaborativa en el Museu de Lleida. *Pulso*, 40, 77–95.
- Pont, J. (2000). *Llibre de la frontera*. Barcelona: Editorial Proa.
- S.E. del Segrià. (2018). *Les mil i una nits*. Recuperado de <http://www.sesegria.cat/projectes/projecte-les-mil-i-una-nits>
- Sabaté, M. (2003). El ajedrez y el caballero. *Museo: Revista de La Asociación Profesional de Museólogos de España*, 8, 43–50.
- Sabaté, M. (2012). Cómo desarrollar programas para públicos cooperando con la comunidad: la experiencia del Museu de Lleida. *Her&Mus. Heritage & Museography*, (11), 86–96.
- Sabaté, M. (2015). Relatos de multiculturalidad e inclusión social en el Museu de Lleida. *Her&Mus. Heritage & Museography*, (16), 125–138.

- Sabaté, M. (2018). Museo y escuela. Un objetivo común, diferentes realidades educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 272, 12–17.
- Sabaté, M. y Gort, R. (2012). *Museo y comunidad: un museo para todos los públicos*. Gijón: Editorial Trea.
- Santacana, J., Martínez, T. y Asensio, M. (2016). Investigando en Educación Patrimonial: los museos y la inclusión cultural en la Educación Secundaria. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 17, 15–24.

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE EN EDUCACIÓN  
SECUNDARIA.  
PROBLEMAS Y REFLEXIONES EN TORNO A SU DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA**

**THE TEACHING OF THE HISTORY OF ART IN SECONDARY EDUCATION.  
PROBLEMS AND REFLECTIONS REGARDING YOUR LINGUISTIC  
DIMENSION**

**Jesús Ángel Sánchez Rivera**

Dpto. Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas,  
Universidad Complutense de Madrid

Proyecto de investigación del MINECO: "Educomunicacion web 2.0 del Patrimonio"

(referencia. EDU 2016-78163-R). IP: Pilar Rivero Gracia.

jasanchezrivera@ucm.es

**Resumen.** La extraordinaria densificación icónica es uno de los rasgos distintivos de la cultura visual contemporánea. Al mismo tiempo, la superficialidad, la banalización de los discursos, tanto escritos como orales, en torno al Arte ha permeado profundamente en el público, a la vez que se democratizaba el acceso a este campo de la actividad humana.

Esta comunicación pretende ofrecer una aproximación a los diversos modos de leer, escribir y hablar sobre las obras artísticas (Arquitectura, Escultura y Pintura, fundamentalmente), desgranando la problemática que subyace en la interpretación, enseñanza y aprendizaje de dichas realizaciones a través de una triádica relación: los teóricos e historiadores del arte, los docentes y los alumnos.

Los principales problemas analizados se relacionan con aspectos cognitivos, la subjetividad interpretativa, la saturación icónica, la brecha cultural, la obsesión taxonómica o la vaguedad descriptiva, y aparecen imbricados con otros de índole puramente lingüística, curricular, etc. Aunque algunos de ellos se pueden detectar, de un modo u otro, en diversas etapas y ámbitos educativos, centraremos nuestra atención en la Educación Secundaria (ESO y Bachillerato), momento clave para la formación en la Historia del Arte.

Se ofrecen diversas reflexiones a propósito de esta problemática, con el ánimo de establecer una comunicación abierta y flexible entre la especulación epistemológica de la referida disciplina –en especial, a la relación existente entre palabra e imagen- y el campo de su *praxis* educativa.

**Palabras clave:** Cultura visual, Lenguaje, Historia del Arte, Didáctica, Educación Secundaria.

**Abstract.** The extraordinary iconic densification is one of the distinctive features of contemporary visual culture. At the same time, the superficiality, the banalization of speeches, both written and oral, around Art has permeated deeply in the public, while the access to this field of human activity was democratized.

This communication offers an approximation to the different ways of reading, writing and speaking about artistic works (Architecture, Sculpture and Painting, fundamentally), explaining the problem that underlies the interpretation, teaching and learning of these accomplishments through a triadic relationship: art theorists and historians, teachers and students.

The main problems analyzed are related to cognitive aspects, interpretative subjectivity, iconic saturation, cultural gap, taxonomic obsession or descriptive vagueness, which appear overlapped with others of a purely linguistic, curricular nature, etc. Although some of them can be detected, in one way or another, in various stages and educational fields, we will focus our attention on Secondary Education (ESO and Baccalaureate), key moment for training in Art History.

Various reflections are offered on the subject of this problem, with the aim of establishing an open and flexible communication between the epistemological speculation of the aforementioned discipline –in particular, the relationship between word and image- and the field of its educational praxis.

**Key words:** Visual Culture, Language, Art History, Didactics, Secondary Education.

En el mundo de la visualidad, en la inundación continua de las imágenes, es más necesario que nunca el cuidado del lenguaje, el cuidado de la interpre-



tación; de lo que hacemos con ese lenguaje para que pueda ser *captador* y *asimilador* de imágenes que lo enriquezcan y lo estimulen y para que, sobre todo, pueda rechazar ese dominio de esperpentos que nos acosa. Un dominio que somete el desarrollo de la mente a un futuro cegado por el *chisporroteo* de fantasmas, de espectros que lentamente nos llevan, otra vez al fondo de aquella caverna de la que, al parecer, hace milenios habíamos logrado escapar. Lledó (2017, p. 157)

(...) raro es el cuadro que nos deje anonadados o impactados hasta el punto de sumirnos en un profundo silencio. Y si lo hace, es solo durante un breve instante antes de que queramos explicar y comprender ese silencio que nos ha sobrevenido. Barnes (2018, p. 17)

### **Introducción**

La relación entre la imagen y la palabra es uno de los aspectos centrales de la Historia del Arte. Afecta a su esencia, a su propia epistemología, y desde el ámbito de la filosofía muchos se han ocupado de este rocoso asunto, siendo las corrientes surgidas en el siglo XX (estructuralismo, semiología; postestructuralismo) las últimas oleadas que han batido fuertemente en él.

Dentro de los llamados Estudios Visuales –campo que desborda los límites de la Historia del Arte tradicional–, una de las corrientes actuales aboga por una nueva consideración del objeto visual (ontología), subrayando su condición física y los medios que emplean. Entre estos teóricos ahora nos interesa recordar las reflexiones de W. J. T. Mitchell en un ensayo cuyo título original resulta muy esclarecedor: *What do pictures want? The lives and loves of images*. Este autor defiende que

La visión es tan importante como el lenguaje a la hora de mediar las relaciones sociales y no es reducible al lenguaje, al “signo” o al discurso. Las imágenes quieren derechos igualitarios con el lenguaje, no ser convertidas en lenguaje. No quieren ni ser niveladas en una “historia de las imágenes” ni ser elevadas a una “historia del arte”, sino ser vistas como individuos complejos ocupando múltiples posiciones e identidades de sujeto. (Mitchell, 2017, p. 74)

Abundando en esta idea, Moxey (2015, p. 132) afirma que «aunque la labor de traducción es fundamental –ante el imperativo de encontrar una lógica a

lo que vemos-, a menudo no hace justicia al potencial infinito de la experiencia visual». De este modo, «al dotar de significado a las imágenes mediante el lenguaje, éste restringe necesariamente su potencial para crear otros significados». En la misma línea, entre los intelectuales franceses destaca la voz de Didi-Huberman, quien concibe una Historia del Arte fenomenológica en la que las obras actúan como agentes en quienes las contemplan.

Sin embargo, para el tema que abordamos a continuación, es conveniente conocer la reflexión de Mitchell, pues viene a interesarse también por las conexiones que establecen imágenes y palabras:

No estoy diciendo que una imagen es sólo un texto o viceversa. Hay profundas y fundamentales diferencias entre las artes visuales y las verbales. Pero también hay zonas ineludibles de transacción entre ellas, especialmente cuando se convierten en cuestiones como “la vida de la imagen” o el “deseo de la imagen”. Mitchell (2017, p. 81)

Asimismo es importante recordar, una vez más, el extraordinario protagonismo de la imagen en nuestra época. Las sociedades actuales, *hiperglobalizadas* e *hipermediatizadas*, se caracterizan por lo que se ha dado en llamar «giro icónico» –según G. Boehm-. Algo antes, Mitchell emplearía la fórmula «giro pictorial» –deudora del «giro lingüístico» de R. Rorty-, defendiendo que no es un fenómeno exclusivo del presente, si bien en cada contexto histórico ha emergido de una manera particular. Para este autor, «la imagen (y no sólo las imágenes visuales sino también las metáforas verbales) se ha convertido en un tema de especial urgencia en nuestro tiempo» (Mitchell, 2019, p. 25). De este modo

(...) las teorías de las imágenes y de la cultura visual se han hecho cargo, en décadas recientes, de un conjunto de problemas mucho más general, yendo de las preocupaciones específicas de la historia del arte a un «campo expandido» que incluye la psicología y la neurociencia, la epistemología, la ética, la estética y las teorías de los medios y de la política, hacia lo que únicamente puede describirse como «metafísica de la imagen». (Mitchell, 2019, p. 26).

Por otra parte, el ensayo *Devant l' image* de Didi-Huberman, publicado originalmente en 1990, venía a cuestionarse los fines últimos de la Historia del Arte, disciplina conformada y dirigida hacia un proyecto de conocimiento, «más que como un tema de disputas académicas». La tarea del historiador –y,

en cierto modo, del docente- sería «mirar lo que queda (visible) convocando lo que ha desaparecido (...) escrutando las huellas visuales de esta desaparición, lo que llamamos de otra manera (...): sus síntomas» (Didi-Huberman, 2010, pp. 69 y 126). Es en ese punto donde interviene el lenguaje verbal, como un modo de registrar e interpretar esa sintomatología, elaborando un diagnóstico –léase discurso<sup>51</sup>- con el que hacer comprensible lo visible y lo invisible de la obra artística.

### Ilustración 1



El Museo Nacional del Prado (Madrid) es uno de los principales referentes de la institucionalización de nuestro patrimonio cultural. Fuente: fotografía realizada por el autor (2015).

Consideramos que en la educación se hace necesaria una renovación del ideal ilustrado, y «el cultivo y cultura de la palabra» constituyen un elemento nuclear de los fines educativos, tal y como defiende Lledó (2017, pp. 139-157). Del mismo modo, creemos que es urgente educar con mayor de-

---

51 Aunque Didi-Huberman emplea el término *síntoma* fuera de cualquier connotación clínica, hemos querido prolongar su imagen, con cierta ironía, usando otros términos (*sintomatología*, *diagnóstico*) del mismo campo semántico.

terminación en una cultura de las imágenes asentada en principios de aquel ideal. A nuestro entender, el papel de la Historia del Arte en este punto, el de la convergencia de la imagen (artística) y la palabra, resulta capital. Palabras e imágenes conviven y se entrelazan, conformando hilos, tejiendo discursos. De esta convivencia en la casa del Arte, los docentes han de extraer las aportaciones y valores educativos propios de la disciplina, tanto los que tradicionalmente han encontrado mayor fortuna en las aulas (enseñanza de conceptos espacio-temporales, por su naturaleza, o de valores estéticos), como otros de mayor actualidad (las obras artísticas consideradas objetos privilegiados del patrimonio cultural o recursos para la educación ciudadana; ilustración 1) e, incluso, los menos explorados desde la didáctica de las Ciencias Sociales (desarrollo de la creatividad).

### **Géneros histórico-artísticos y géneros discursivos escolares: tipología aplicada**

Las relaciones entre los géneros académicos más utilizados por la Historia del Arte y los llamados géneros discursivos escolares, sus aspectos limítrofes y puntos de convergencia, también sus divergencias o contradicciones, constituyen una de las claves en la didáctica de la referida disciplina.

En este sentido, el conocimiento y manejo de las principales fuentes escritas y géneros académicos propios de la Historia del Arte constituye un objetivo importante en la formación del profesorado. La tradicional distinción dentro de las disciplinas históricas entre fuentes primarias y secundarias podría servir de guía orientativa para tener un marco de referencia general. Estudios clásicos, como el de Schlosser (1986) para la literatura artística de la Edad Moderna, entre otros muchos, ofrecen un panorama riquísimo de las fuentes primarias de carácter escrito. Dentro del segundo grupo, el de las fuentes secundarias, se pueden distinguir los géneros más habituales, de los cuales brindó una excelente aproximación Ramírez (1999, pp. 83-184) dirigida a los historiadores del arte en ciernes. Siguiendo su clasificación, se podrían contar los siguientes: tesis doctoral, tesina, trabajo de fin de **máster**, trabajo de fin de grado; libro (científico, de ensayo y de divulgación); manual; artículo (científico y ensayo); crítica de arte; recensión bibliográfica; inventario y catálogo razonado; monografía artística y catálogo de exposición; guías (enciclo-

pédica, itinerario) y diccionarios; diversos géneros periodísticos y literarios; guiones de cine y televisión; conferencias, comunicaciones. A estos habría que sumar los que específicamente pertenecen a medios digitales (blogs, redes sociales, etc.), ineludibles por su empleo generalizado y masivo en el ámbito educativo actual.

Ni que decir tiene que la mayoría de los géneros citados no son exclusivos de la Historia del Arte –quizá convendría hablar de subgéneros-, aun cuando la especificidad de su objeto de estudio les pueda conferir ciertas características distintivas, y que esta clasificación académica presenta una mayor diversidad y complejidad en su tipología, que no es posible analizar en estas páginas. Frecuentemente, además, estos aparecen hibridados o conectados entre sí, como productos de la *hiperculturalidad* –empleando el concepto de Han (2018)- que distingue a nuestro tiempo.

Por otra parte, de forma recurrente, los docentes de Secundaria inician a su alumnado en el análisis y comentario de obras artísticas, también en el comentario de textos histórico-artísticos, resúmenes y otros géneros –o subgéneros- discursivos. Sin embargo, es habitual que en todas estas tareas estrechamente vinculadas a lo lingüístico, a la producción textual, se guíe a los estudiantes de una forma más o menos pautada, y en no pocas ocasiones de forma intuitiva o poco explícita. En consecuencia, el trabajo de las estrategias para redactar textos académicos en el aula se presenta como un aspecto fundamental y necesario para la enseñanza de una disciplina que maneja constantemente imágenes. Extraer e integrar información, resumir, definir, describir, analizar, comparar, juzgar e inferir podrían formar un compendio de las principales estrategias, según indican Agosto Riera et al. (coords.) (2017, pp. 87-133).

Para realizar un diagnóstico previo a otras investigaciones sobre la palabra y la imagen en la didáctica de la Historia del Arte, una labor muy necesaria sería el estudio profundo de los géneros discursivos más utilizados para este campo de la Educación Secundaria (ESO y Bachillerato). Seguramente, uno de los más presentes sea el análisis y comentario de la obra de arte, de modo especial en la asignatura específica de Historia del Arte de 2º de Bachillerato. Para la docencia, desde hace décadas existen numerosas publicaciones, como el libro de Morante y Ruiz (1994), a las que hay que sumar la

ingente cantidad actual de recursos *on line*. No obstante, las dificultades que muestra el alumnado a emplear este género discursivo constituyen una queja periódica entre el profesorado de la etapa (p. ej., Candau, 2006; Guillén, 2010; Chico, 2013).

### **Escribir (y hablar) sobre las artes visuales: algunos problemas y reflexiones**

De acuerdo con lo que venimos comentando, una cuestión fundamental para la enseñanza de la Historia del Arte sería partir del análisis de las dificultades que manifiestan los alumnos al tratar de construir un discurso –o género discursivo escolar–, de manera escrita u oral, sobre aquellas obras artísticas que tienen ante sí, ya sea de manera directa o, mayoritariamente, a través de las imágenes que las reproducen.

En este sentido, conviene advertir que, en gran medida, esta problemática está ligada a la propia epistemología de la Historia del Arte, así como a una serie de prácticas docentes de larga tradición. Hace ya tres décadas que el historiador y crítico Juan Antonio Ramírez planteó algunas de estas cuestiones sobre la asignatura de Bachillerato (Ramírez, 1989); y resulta sorprendente comprobar que lo que él denominó como «algunos vicios didácticos», en cierto modo, aún persisten. De una manera más amplia y sistemática, el estudio de Ávila (2001) sobre las concepciones del profesorado de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte ofreció un buen diagnóstico, con el fin de presentar una propuesta didáctica basada en *problemas escolares* y una *metodología investigativa*. Desde entonces, el panorama ha cambiado bastante –piénsese en la actual *hiperculturalización* del mundo–, aunque muchos de aquellos vicios o incoherencias se mantienen como males atávicos.

Hay que tener presente también las propias dificultades que muestran los estudiantes, poco habituados a observar (y mucho menos a escribir) de manera atenta y crítica los objetos artísticos. Al analizar esta problemática, a veces emergen antiguas cuestiones que afectan a nuestra disciplina, como la renovación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato (presencia, estructura, contenidos, competencias...) o, incluso, en la Educación Primaria; es una cuestión muy compleja que no es posible abordar ahora, ha-

bida cuenta de la coyuntura política. En cualquier caso, ofrecemos una somera reflexión sobre algunos problemas *icónico-lingüísticos* detectados en la *praxis* docente y en el aprendizaje del alumnado.

En primer lugar, se puede prestar atención a los problemas de carácter perceptivo que habitualmente suponen los modos de contemplar el objeto artístico. En la percepción intervienen otras facultades cognitivas como la atención, la memoria o la imaginación, que hacen de este acto un proceso muy complejo, que aún se complica más cuando los estudiantes intentan expresar lo que ven por medio de la palabra.

Con frecuencia sucede que vemos y sentimos determinadas cualidades en una obra de arte pero no somos capaces de expresarlas en palabras. La razón de nuestro fracaso no radica en el hecho de que empleemos el lenguaje, sino en que todavía no hemos logrado plasmar esas cualidades percibidas en categorías adecuadas. El lenguaje no puede hacerlo directamente porque no es una avenida directa de contacto sensorial con la realidad; sólo sirve para dar nombre a lo que hemos visto, oído o pensado. De ningún modo se trata de un medio ajeno, inadecuado para lo perceptual; al contrario, no hace referencia a otra cosa que a experiencias perceptuales. Pero esas experiencias han de ser primero codificadas por el análisis perceptual para después ser nombradas. (Arheim, 2008, p. 17)

La práctica de la contemplación atenta, pausada y abierta de las obras de arte, y la verbalización posterior de estas experiencias, deberían de ser habituales desde el primer curso de la ESO –si no antes– (ilustración 2). En nuestra opinión, esta educación de la mirada, guiada por los docentes a través un sutil equilibrio entre la observación libre y la crítica rigurosa, debería pasar por una renovación curricular y por propuestas didácticas más abiertas que apuesten por la transdisciplinariedad (p. ej., Cruz, 2009; Calaf y Fontal, 2010). Además, otro de los retos actuales, aunque viene reclamándose desde hace décadas para el panorama educativo español (Asensio y Pol, 2002; Pol, 2006), es la integración más efectiva e inteligente de los contextos de aprendizaje formales e informales en lo que respecta a la enseñanza del Arte.



## Ilustración 2



Vitrina expositiva del Metropolitan Museum of Art (Nueva York). En el centro, un retrato funerario de época romana (siglo II) encontrado en la región egipcia de El Fayum. Fuente: fotografía realizada por el autor (2019).

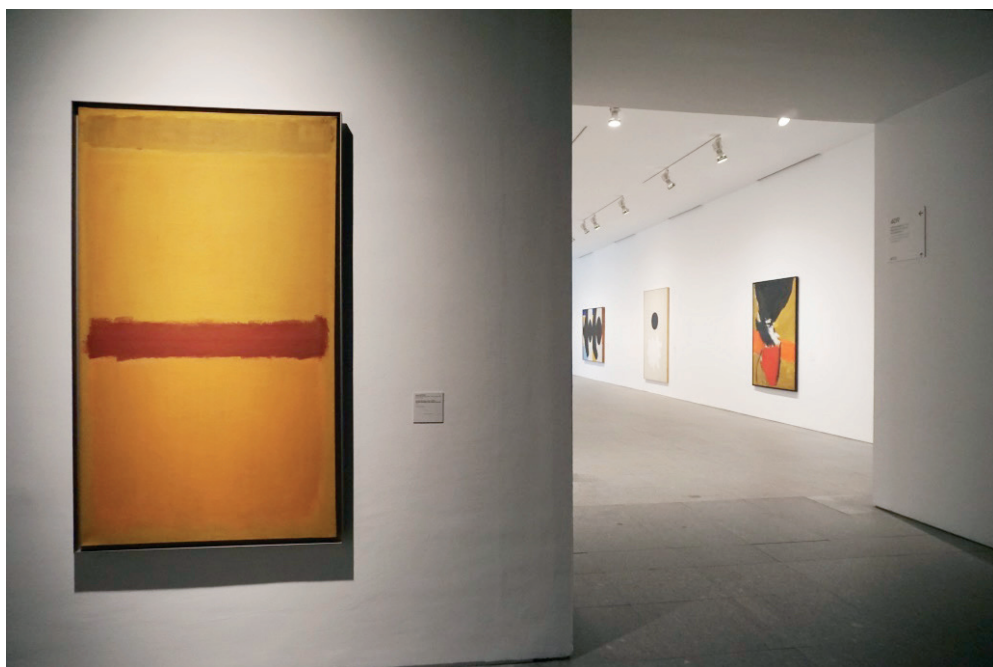
En segundo lugar, y en relación con el problema antecedente, la subjetividad interpretativa se nos presenta como un obstáculo, que se viene a sumar a los prejuicios del público sobre el Arte, especialmente –aunque no sólo– en lo que se refiere a las obras contemporáneas (ilustración 3).

Trabajar mediante conflictos cognitivos puede ser una estrategia didáctica para los preconceptos y prejuicios que a menudo afloran (Calaf y Fontal, 2010, pp. 82-85). Asimismo, consideramos que es muy oportuno explorar y aprovechar aquella aparente debilidad –desde el punto de vista académico–, la subjetividad interpretativa, para conectar con las vivencias y emociones de cada alumno. Este enfoque puede servir como detonante motivador, para captar el interés por la materia, como punto de partida o de ruptura con otros procedimientos más sistemáticos o *científicos*; pero también para trabajar de una manera interdisciplinar (escritura creativa, aspectos histórico-artísticos), y diversas experiencias en el aula así lo de-



muestran (p. ej., Cruz, 2005). Hayamos una síntesis intuitiva de todo lo que venimos diciendo en las palabras de la escritora Siri Hustvedt (2007, p. 19): **«No tengo el más mínimo deseo de proponer soluciones textuales a unas imágenes, ni encajar un cuadro complejo en un marco preconcebido.** Lo que me fascina son los viajes que empiezan con la mirada y solamente con la mirada».

### Ilustración 3



Salas del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid), con un cuadro de Mark Rothko, *Untitled (Orange, Plum, Yellow)*, de 1950, en primer término. Fuente: fotografía realizada por el autor (2015).

La saturación icónica propia del mundo contemporáneo se nos presenta como otra de las dificultades que, al margen de consideraciones filosóficas –recuérdese la pérdida del «aura» anunciada por de W. Benjamin-, ha conducido a una habituación irreflexiva sobre el Arte y, en general, sobre las imágenes que nos rodean (ilustración 4). Nada más elocuente que observar el consumo compulsivo de imágenes –datos en pantallas- que hacen muchas personas a través redes sociales como Instagram®. En este sentido, suscribimos las palabras de Mitchell cuando afirma que «La familiaridad nos ciega a las extrañas vidas de

estas imágenes; las hace metáforas muertas al mismo tiempo que aseveran su vitalidad. Crear una imagen es mortificarla y resucitarla al mismo tiempo» (Mitchell, 2017, p. 81).

De nuevo, educar en la observación crítica de la imagen artística y en la búsqueda del conocimiento a través de ella se erige como un objetivo esencial. Desde la didáctica patrimonial ya ahondamos en esta cuestión, mostrando algunos ejemplos del uso de las noticias de los *mass media* con un enfoque crítico (Sánchez Rivera, 2013).

**Ilustración 4**



El *David* de Miguel Ángel, localizado en la Galleria dell' Accademia (Florencia), es una de las obras míticas de la Historia del Arte, reproducida *ad infinitum* y, en buena medida, convertida en un objeto de consumo turístico más. Fuente: fotografía realizada por el autor (2017).

La brecha cultural existente entre nuestro tiempo y las manifestaciones artísticas del pasado puede suponer otra complicación, como sucede con cualquier disciplina de naturaleza histórica (ilustración 5). El actual *presentismo* y la superficialidad de los mensajes en este mundo cambiante y vertiginoso aca-

so favorecen los prejuicios acerca del arte pasado, a lo que, paradójicamente, se suma la generalizada fractura del público con el arte contemporáneo. Además, la doble naturaleza del objeto artístico conservado, en tanto que testimonio del pasado que observamos e interpretamos desde el presente provoca una sensación de *extrañeza* en nosotros y «condiciona ya una primera alternativa en cuanto a su tratamiento» (Marías, 1996, p. 9). A propósito de este asunto recordamos la reflexión de Didi-Huberman:

cada cosa por ver, por más quieta, por más neutra que sea su apariencia, se vuelve *ineluctable* cuando la sostiene una pérdida –aunque sea por medio de una simple pero apremiante asociación de ideas o de un juego de lenguaje– y, desde allí, nos mira, nos concierne, nos asedia. (Didi-Huberman, 1997, p. 16)

Esa pérdida es, precisamente, la que provoca, irremediablemente, el paso del tiempo, que deja una separación abismal –brecha cultural– entre un contexto ya muy lejano y un presente que nos interpela a través de la mirada *ineluctable* de los objetos artísticos.

Así, esa interpelación de las obras pretéritas, que causan extrañeza y admiración, ha de convertirse en una oportunidad para la enseñanza, para el estudio reflexivo de los alumnos desde su tiempo. Los docentes han de ayudar a construir puentes entre el pasado y sus estudiantes, evitando ceder al «imperio de la actualidad»; la memoria del tiempo pasado enriquece nuestro presente (Esquirol, 2015, pp. 113-125). Nuevamente, imágenes y palabras hiladas entre sí contribuyen a «salir de nosotros, saber lo que otro ve de ese universo que no es el mismo que el nuestro, y los paisajes del cual hubieran permanecido tan desconocidos para nosotros como los que puede haber en la luna» (M. Proust, citado por Muñoz Molina, 2012, p. 7).

### Ilustración 5



El célebre Éxtasis de Santa Teresa de Bernini, localizado en la iglesia de Santa Maria della Vittoria (Roma), podría ser buen ejemplo de las dificultades que entraña acercarse al contexto cultural de su creación desde el presente. Fuente: fotografía realizada por el autor (2017).

La «obsesión taxonómica», herencia del Positivismo decimonónico, es otro de los «vicios didácticos» –según la denominación de Ramírez (1989, pp. 71 y 72)- que todavía persisten, especialmente en Historia del Arte de 2º de Bachillerato. Llevado al extremo, y sin atender aspectos relacionales o interpretativos, el método de clasificar y memorizar las obras (autoría, título, cronología, material, técnica, estilo, etc.) mortifica y desmotiva a la gran mayoría de los alumnos.

Según se ha señalado, uno de los géneros con mayor tradición académica –convertido en contenido procedimental básico de la materia- es el análisis y comentario de la obra de arte. El problema deriva cuando se pone un énfasis excesivo en la primera parte, la analítica, sin apenas integrar los discursos de tipo narrativo o argumentativo. Las relaciones, inferencias e interpretaciones desde diversos enfoques (iconológico, sociológico, cultural...) vienen a en-

riquecer la mera clasificación analítica, descriptiva y rutinaria que venimos mencionando; cabe recordar, por ejemplo, el análisis en diferentes niveles de lectura que desde la semiótica propone Calabrese (1993), (también véase Pérez Carreño, 1999, pp. 90-91). Afortunadamente, esta práctica, que no es negativa *per se* sino por su hipertrofia, parece ya en desuso, si bien habría que estudiar de forma sistemática las causas y el alcance de su pervivencia –por motivos curriculares, de tiempo, de falta de formación, etc.-.

Finalmente, y muy ligado con lo anterior, con frecuencia afloran las descripciones vacuas, inconcretas, circunloquios plagados de obviedades; las dificultades de verbalizar con cierto orden, coherencia y precisión las percepciones visuales son semejantes a las que se observan en otras disciplinas, aunque, este caso, se presenten condicionadas por las singularidades de la imagen artística. En el otro extremo, el empleo de un léxico especializado amplio suele suponer a los alumnos una traba más, pues no se hayan familiarizados con él. La riqueza y precisión en el vocabulario han de ser una aspiración, sin que ello suponga un encorsetamiento que cierre la posibilidad de aproximaciones más abiertas y sugestivas a la obra artística. En esta línea, Santiago (2013, p. 237) defiende que «una didáctica crítica del arte debería preocuparse no solamente de provocar el encuentro del alumno frente a “experiencias”, sino en ofrecerle ciertas pautas (preceptuales, técnicas, metodológicas, categoriales) que le permitan interpretar adecuadamente esas experiencias personales del saber».

A propósito de este asunto, resulta muy elocuente acabar con la reflexión que hace Ronald Recht cuando habla del considerado fundador de la moderna Historia del Arte, J. J. Winckelmann:

(...) Winckelmann sabía que ninguna descripción podría restituir la obra descrita, que no podía sino sugerir su presencia, en una especie de equivalente lingüístico; de ahí la importancia de la escritura en la historia del arte.

A fin de cuentas, lo que hace la singularidad de la historia del arte winckelmanniana es la importancia que otorga a lo que debe aparecer como el único vínculo entre la descripción y la narración, esto es, el análisis estilístico de las obras. El estudio estilístico es, en el fondo, lo que puede unir la descripción singular en una serie cronológica o en el marco de una escuela. Comprendemos entonces por qué la historia del arte considera el análisis estilístico como un bien propio. Pero el análisis estilístico se basa totalmente en un trabajo de escri-

tura que es lo propio del historiador del arte, es decir, en la expresión lingüística –defiendo aquí una posición deliberadamente nominalista-. Es el lenguaje, a fin de cuentas, el que define lo que entendemos por estilo, el que designa las características formales que, gracias a esta transcripción, son realmente perceptibles. (Recht, 2014, p. 55)

El análisis estilístico resulta fundamental también en la didáctica de la Historia del Arte, que bebe de una tradición secular. «La obra de arte siempre tiene una significación estética –defiende Panofsky (2000, p. 26)-, reclama ser estéticamente experimentada», y es a través del lenguaje verbal como se puede transmitir esa experiencia a los demás.

### **A modo de conclusión**

Puede parecer que muchos de los problemas aquí tratados están superados, al menos en el plano teórico, en lo que respecta al devenir de una disciplina como la Historia del Arte. Sin embargo, un ligero sondeo de las prácticas docentes en la etapa de Secundaria nos permite afirmar que el peso de la tradición en el ámbito educativo español, con todos sus aspectos negativos, es todavía muy evidente. La continua reflexión teórica y la práctica que el profesorado de Historia del Arte debiera de mantener como parte de su ejercicio profesional nos ha llevado a esta particular –y breve- exposición de ideas. Las cuestiones planteadas en estas páginas quedan abiertas para su desarrollo, el debate académico y el contraste empírico.

A nuestro modo de ver, aún son muy necesarias investigaciones profundas para establecer un certero diagnóstico del uso más adecuado para la enseñanza de ese especial binomio existente entre la imagen artística y la palabra, entre icónico y lo lingüístico. Entre las principales dificultades que encontramos en la didáctica referida están las de naturaleza cognitiva, cultural, curricular o lingüística. En este sentido, los equipos de trabajo interdisciplinares (teóricos e historiadores del arte, profesores, lingüistas, psiconeurólogos) serían imprescindibles para acometer una labor encaminada a favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Siguiendo los rastros de los historiadores del arte, la tarea del docente es avanzar junto con sus alumnos, a veces a tientas, hacia las innumerables puertas del Arte con el deseo de franquear «el interminable umbral de la mirada»



(Didi-Huberman, 1997; ilustración 6). Y, al hilo de la imagen y la palabra, adentrarse en el insondable laberinto del conocimiento.

**Ilustración 6**



Pintura mural realizada por Silvestre Santiago (Pejac) en Málaga que funciona como una *metaimagen* del arte, homenajeando a Jackson Pollock. Fuente: fotografía realizada por el autor (2016).

### **Referencias bibliográficas**

- Agosto Riera, S. E. et al. (Coords.) (2017). *Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en Secundaria*. Madrid: Octaedro.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: AIQUE.
- Ávila, R. M<sup>a</sup>. (2001). *Historia del Arte. Enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- Barnes, J. (2018). *Con los ojos bien abiertos. Ensayos sobre arte*. Barcelona: Anagrama.

- Calabrese, O. (1993). *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid: Cátedra.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Candau, M<sup>a</sup>. J. (2006). Percepción y didáctica del comentario de arte. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 74-82.
- Chico Picaza, M<sup>a</sup>. V. (Coord.) (2013). La presencia de la Historia del Arte en el Bachillerato [Sección especial]. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias*, 242, 13-24.
- Cruz Solís, I. de la (2005). Historias pintadas: una experiencia de didáctica de Historia del Arte. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 45, 102-111.
- Cruz Solís, I. de la (2009). *Enseñar Historia del Arte. Una propuesta didáctica para Primaria y Secundaria*. Madrid: CCS.
- Didi-Huberman, G. (1997). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.
- Didi-Huberman, G. (2010). *Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Murcia: CENDEAC.
- Esquirol, J. M<sup>a</sup>. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona: Acantilado.
- Gombrich, E. H. (1997). *Gombrich esencial. Textos escogidos sobre Arte y Cultura*. Hong Kong: Debate.
- Guillén, M. (2010). El análisis de una obra de arte: valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto. *Clío. History and History teaching*, 36, 18 pp. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n36/didactica/guillenclio362010.pdf>
- Han, B.-C. (2018). *Hiperculturalidad. Cultura y globalización*. Barcelona: Herder.
- Hustvedt, S. (2007). *Los misterios del rectángulo*. Barcelona: Circe.
- Lledó, E. (2017). *Imágenes y palabras. Ensayos de humanidades*. Barcelona: Taurus.



- Mariás, F. (1996). *Teoría del Arte II*. Madrid: Historia 16.
- Mitchell, W. J. T. (2017). ¿Qué quieren las imágenes? Una crítica de la cultura visual. Bilbao: Sans Soleil.
- Mitchell, W. J. T. (2019). *La ciencia e la imagen. Iconología, cultura visual y estética de los medios*. Madrid: Akal.
- Morante López, F. y Ruiz Zapata, A. M<sup>a</sup>. (1994). *Análisis y comentario de la obra de arte. Estudio de obras de Pintura, Arquitectura y Escultura*. Madrid: Edinumen.
- Moxey, K. (2015). *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*. Barcelona: Sans Soleil.
- Muñoz Molina, A. (2012). *El atrevimiento de mirar*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Panofsky, E. (2000). *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- Pérez Carreño, F. (1999). Umberto Eco: del icono al texto estético. En V. Bozal (Ed.), *Historia de las Ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, vol. II (pp. 88-91). Madrid: Visor.
- Pol, E. (2006). La recepción del arte. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 7-25.
- Ramírez, J. A. (1989). La Historia del Arte en el bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos. En M. Carretero, J. I. Pozo, y M. Asensio (Comp.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 61-74). Madrid: Visor.
- Ramírez, J. A. (1999). *Cómo escribir sobre arte y arquitectura*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Sánchez Rivera, J. Á. (2013). *Seguir la corriente o navegar sobre las olas: una reflexión acerca del patrimonio histórico-artístico, los mass media y su valor didáctico*. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández, y Á. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 687-700). Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

Santiago Ruiz de Temiño, Í. (2013). Consideraciones para una didáctica crítica del arte. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández, y Á. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 229-240). Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

Schlosser, J. (1986). *La literatura artística. Manual de fuentes de la historia moderna del arte*. Madrid: Cátedra (3ª edición).

# **VISITAS PATRIMONIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL: LA EMOCIÓN ES NECESARIA**

## **HERITAGE VISITS IN CHILD EDUCATION: EMOTION IS NECESSARY**

**Lada Servitja Tormo, Carla Magin Valentí, Rosa M. Medir Huerta, Anna Serra Salvi.**

Universitat de Girona

lada.servitja@udg.edu

### **Resumen**

La presente comunicación analiza el cambio de percepción que viven los alumnos de segundo curso del grado de Maestro/a de Educación Infantil de la Universidad de Girona, en el marco de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales en la etapa de Infantil”, en cuanto a llevar a sus futuros alumnos a realizar visitas en museos o equipamientos patrimoniales. A partir de un cambio en el enfoque de las salidas propuestas en la asignatura, y de vincular la emoción en todas ellas, cambia radicalmente su idea y se aleja de un imaginario no realista. La importancia de hacer vivir, de convertir en protagonista al propio docente para que pueda valorar la idoneidad de la actividad para sus futuros alumnos, es clave para la formación de futuros consumidores culturales.

De contemplar las salidas como un elemento prescindible para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, pasan a concebirlo como imprescindible, gracias a la emoción y la experimentación en primera persona.

### **Palabras clave**

Visitas patrimoniales, emoción, museos, infantil, formación inicial de maestros.

### **Abstract**

This communication analyses the change in perception experienced in second year's students of the Master's Degree in Early Childhood Education (University of Girona), learning in the subject “Didactics of Social Sciences in Early

Childhood” when taking future students to visit museums or heritage places. From a change in the approach of the proposed themes in the subject, and linking the emotion in all of them, they radically changed their idea and moves away from an unrealistic imaginary. It’s important living in first person, or of making the teacher himself protagonist. That’s the way they can assess the suitability of the activity for his future students, and to teach in a correct way our future cultural consumers.

Initially, future teachers didn’t contemplate heritage visits in museums or places as an essential element for the learning of the Social Sciences. After that, they began to conceive it as essential, thanks to the emotion and experimentation in the first person.

### **Keywords**

Heritage visits, emotion, museums, childhood, initial learning of teachers.

### **Introducción**

En la docencia universitaria, uno de los retos para la formación de Maestros/as de Educación Infantil es transmitir emoción, vivencias y experiencias en base a los conceptos que se enseñan. En didáctica de las ciencias sociales, y en concreto, en la didáctica del patrimonio es fundamental trabajar la emoción. Ahora bien, es necesario, desarrollarla; si no es así, hemos observado cómo es ignorada y de forma ciertamente involuntaria, los estudiantes adultos relacionan negativamente los conceptos de “museo” y de “visita patrimonial” con los niños y las niñas entre 0 y 6 años de edad. De antemano, hemos constatado que una mayoría de estudiantes universitarios consideran aburridos los museos y, por tanto, infieren esta apreciación para los niños y niñas de edad infantil. Los estudiantes constatan que no recuerdan visitas a museos con agrado y que, en todo caso, prefieren actividades cómo ir al teatro o desplazarse a espacios abiertos en la naturaleza.

En este contexto, desde el equipo docente del área de didáctica de las ciencias sociales de la Universidad de Girona, nos planteamos, como finalidad general, aumentar el interés de los estudiantes de maestro/a de educación infantil hacia el patrimonio cultural, trabajando básicamente con el patrimonio local. Al mismo tiempo, entendemos que es necesario hacer uso de la emoción

para mejorar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Creemos que, consiguiendo emoción, desecharán sus primeras opiniones negativas acerca de los elementos patrimoniales.

### ***Marco teórico***

Del latín *emotio*, la emoción es la variación profunda pero efímera del ánimo, la cual puede ser agradable o penosa y presentarse junto a cierta conmoción somática. Por otra parte, tal como señala la Real Academia Española (RAE) en su diccionario, constituye un interés generalmente expectante con que se participa en algo que está sucediendo.

En el aspecto psicológico, las emociones generan cambios en el índice de atención y aumentan el rango de diversas conductas en las respuestas de la persona que las experimenta. Una emoción se puede activar a partir de cualquier estímulo externo, por la imaginación o por cualquier pensamiento interno. Cuando se activa una emoción, todo nuestro cuerpo repercute en ella, mediante la presencia de unas sensaciones fisiológicas, viscerales (Palma, 2017).

Desde hace más de un siglo, sabemos que cuando hay un aumento de la actividad emocional, aumenta el grado de aprendizaje (Yerkes y Dodson, 1908). Esta ecuación aplicada en el día a día del docente, es importante tenerla en cuenta cuando queremos incrementar la atención de nuestros alumnos o que aumente el aprendizaje significativo y a largo plazo.

Hoy en día los alumnos no quieren aprender de la vida, sino que quieren aprender para la vida. Prefieren salir del aula y no estar en espacios cerrados tratando temas desconectados de su mundo (Estepa, 2001). Tal y como aporta Carme Carbonell Serrat “el aprendizaje, más de lo que pensamos, lo tenemos al alcance cuando los maestros abandonamos las aulas y salimos con nuestro alumnado a “leer” todo aquello tangible que nos rodea: personas, edificios, paisaje, arte, etc.; y también, para descubrir como el paso del tiempo los afecta”(García y Martí, 2014, p.171).

El patrimonio tiene la capacidad de provocar emociones y de ayudar a conseguir habilidades empáticas (Lucas y Estepa, 2017). Por tanto, es imprescindible que los docentes tengamos la obligación de integrar las salidas patrimoniales en el decurso de las clases, aun siendo conscientes de las muchas dificultades

horarias, de espacio o de carencia de contenidos específicos sobre el elemento patrimonial en cuestión (Estepa, 2001).

Si trabajamos las competencias profesionales del/de la maestro/a de educación infantil, mediante el aprendizaje aplicado y vivencial conseguiremos motivar más a los/las estudiantes, dando una utilidad a los conocimientos que aprenden, además de poder trabajar otros aspectos como el compromiso con la realidad que los rodea.

De esta forma, mediante experiencias vivenciales y a través de las emociones que se generan al experimentar directamente in situ la sensación y la percepción de los equipamientos patrimoniales, las primeras impresiones negativas suelen mejorar o desaparecer para obtener un mayor reconocimiento del lugar patrimonial visitado. Tal y como expresan Santacana y Martínez “cualquier conducta, cuando está impulsada por emociones, se realiza de forma más intensa, más vigorosa y con más ímpetu”(Santacana y Martínez, 2018, p.3).

Nuestras acciones e incluso nuestros aprendizajes están sujetos a las emociones. Y es a través de las emociones fruto de la interpretación y descubrimiento de nuestro patrimonio, que seremos capaces de despertar, lo que Estepa menciona como la comprensión crítica de nuestro presente (Estepa, 2001, p.4).

Así, al igual que Alcalde y Rueda ponen de manifiesto la existencia de un no-público para los museos y equipamientos patrimoniales (Alcalde y Rueda, 2008), hay que poner el énfasis en cómo podemos crear nuevos consumidores culturales que sean capaces de respetar y poner en valor el patrimonio material e inmaterial que nos define como individuos. Y es mediante la emoción que despierta el patrimonio, que seremos capaces de inculcar nuevos valores a la generación venidera.

## **Realizando el patrimonio local en la formación inicial de los maestros y las maestras de Infantil**

### ***Primeros pasos***

En la asignatura “Aprendizaje de las Ciencias Sociales en Infantil” del grado de Maestro/a de Educación Infantil se han planteado, desde el inicio del plan

de estudios, salidas a equipamientos patrimoniales. El objetivo principal es dar a conocer la importancia del patrimonio local entre los/las estudiantes, pero también existe la voluntad de que los futuros docentes, integren las salidas en el entorno del centro escolar como vía de aprendizaje de las ciencias sociales en edades tempranas (de 0 a 6 años).

El actual equipo docente, actuando desde el curso 2016-2017, acordó el conocimiento de unos determinados equipamientos patrimoniales, en función del tiempo disponible dentro del módulo o asignatura mencionada. Los lugares escogidos fueron: Museo del Cine; Museo de Arqueología de Catalunya-Girona; Circuito de orientación por la ciudad; Catedral de Girona (a través de la visión y trabajo desde una escuela de la ciudad).

Durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018 se realizaron sesiones de acercamiento a estos equipamientos, en las cuáles, los técnicos de educación acudían a la facultad, o se desplazaban los estudiantes al museo en cuestión para recibir una charla de cómo trabajaban y planteaban las actividades educativas de cada centro. Estas sesiones, de carácter más técnico, pretendían dar a conocer los equipamientos por dentro, conociendo el personal implicado y los procesos metodológicos para la realización de las actividades didácticas llevadas a cargo. Las actividades concretas fueron:

- Charla de la persona técnica de educación y difusión del Museo del Cine de Girona, realizada en la Facultad. Cabe destacar aquí que muchos de nuestros estudiantes declararon conocer de primera mano el museo, el más visitado de la ciudad.
- Visita libre al Museo de Arqueología de Catalunya, sede de Girona, en el monasterio de Sant Pere de Galligants, y charla por parte de la persona técnica de educación en dicha ubicación.
- Circuito de orientación ofrecido por el punto de información turística de la ciudad de Girona, realizado in situ.
- Charla de la directora y profesoras del *Col·legi Verd*, escuela pública del ensanche de la ciudad, acerca del proyecto de centro sobre el patrimonio local, con especial hincapié a los trabajos realizados sobre la Catedral de Girona por los alumnos de las dos etapas, Infantil y Primaria. Actividad realizada en la Facultad.

### ***Primeras valoraciones por parte de los/las estudiantes***

En los dos cursos académicos mencionados, las valoraciones de los estudiantes fueron recogidas únicamente a través de las encuestas finales que lleva a cabo la propia Universidad de Girona. Por tanto, no tenemos datos que busquen la valoración expresa de nuestras actividades. Ahora bien, en dichas encuestas, constatamos, comentarios libres que nos demostraban que no habían considerado importantes estas sesiones, e incluso algunos estudiantes declaraban aborrecerlas. Consideraban, por ejemplo, que no era importante visitar museos con los niños y las niñas de infantil, o destacaban que paseos por la naturaleza, eran más interesantes que visitas a un museo, aunque estas estuvieran bien estructuradas y adaptadas a la edad.

En este contexto, la decepción del equipo docente por algunos comentarios recogidos hizo replantearnos nuestro método de trabajo y reprogramar las actividades de la asignatura, sin renunciar, desde luego, a los objetivos mencionados anteriormente.

### ***Reformulación de las actividades patrimoniales por parte del equipo docente***

La constatación de las bajas y dudosas valoraciones por parte del estudiante, hizo replantearnos la dinámica de la asignatura, y decidimos llevar un control mucho más cercano de cómo recibían nuestras clases y en concreto, las actividades referidas al patrimonio local. Nuestra acción se diversificó en los dos ámbitos implicados: las aportaciones de los colaboradores de los equipamientos patrimoniales escogidos y las apreciaciones de nuestros estudiantes.

En referencia al primer ámbito, nuestra acción consistió en hablar con las personas implicadas, una a una, y con las observaciones de todos (colaboradores, equipo docente) invertimos el punto de vista para conocer los elementos patrimoniales, pasando de dar a conocer la visión de los responsables y técnicos a buscar la visión e impresión de los potenciales usuarios. Intentando llegar ahí, creemos que también dábamos respuesta a algunos comentarios de los estudiantes escritos en las encuestas de la Universidad.

Por ello, en el siguiente curso 2018-2019, las actividades mencionadas anteriormente se modificaron como se detalla a continuación:

- La charla de la técnica del Museo del Cine no se llevó a cabo en la Facultad. Se realizó una visita al propio museo y se realizó un taller didáctico como



si los estudiantes fueran alumnos de Infantil. El discurso, el tono, el material, los objetos destacados, el ritmo de la visita, todo fue respetado cómo si alumnos de corta edad se tratara. Al final de la sesión, pudo entablarse un debate acerca de la metodología y el marco teórico de las actividades vividas con la persona educadora y con la técnica del museo.

- En el Museo de Arqueología de Catalunya, sede de Girona, los estudiantes asistieron a una visita teatralizada para conocer el monumento, de la mano de la compañía de teatro que realiza esta misma actividad para los escolares. Al final de la sesión, la técnica de educación colocó los materiales didácticos repartidos en el museo de acuerdo con las vitrinas que se relacionaban. Los alumnos visitaban el museo, y manipulaban los materiales didácticos que se utilizan con las visitas dinamizadas del museo. Al final de la sesión, la técnica de educación del museo y los actores, entablaron conversaciones con aquellos estudiantes que tenían preguntas o dudas.
- El circuito de orientación, decidimos realizarlo en grupos de menos de 5 personas a lo largo de una sesión de clase, sin el docente, y debiendo anotar las dificultades con las que se encontraban, y cómo lo hubiesen adaptado a edades de 3-6 años. O sea, unos pasos más allá de la experiencia del propio circuito.
- La charla de las responsables del proyecto de la catedral se convirtió en un encuentro y explicación del proyecto por parte de los alumnos de sexto de primaria, que desde que tienen tres años lo viven en primera persona. Con todos estos cambios, buscamos la forma que la emoción apareciese a lo largo de las sesiones tal y como nos recomiendan diversos autores, “autogenerar emociones positivas” hacia la enseñanza de las ciencias, en nuestro caso, ciencias sociales (Borrachero *et al.*, 2011).
- En el segundo ámbito, el de conocer más de cerca las apreciaciones de nuestros estudiantes, se ha llevado a cabo un seguimiento a través de una metodología de investigación mixta, a través de las herramientas siguientes:
- Se sigue estando atento a las impresiones –de carácter cualitativo- que los estudiantes anotan en las encuestas docentes de la Universidad. Pero ahora, no los consideramos los datos más idóneos para seguir reformulando la asignatura.

- Mediante una metodología cuantitativa, se han llevado a cabo cuatro preguntas en diferentes momentos del curso; dos han sido preguntas abiertas y dos cerradas. Las han contestado un total de 76 alumnos del curso 2018-19.
- Se han realizado tres sesiones de *focus group* (Prieto y Cerdá, 2002), al final de la asignatura y de forma voluntaria. En total asistieron 24 estudiantes, repartidos en tres grupos 7, 9 y 8 estudiantes respectivamente.
- Se han recogido evidencias de mejora en el planteamiento de las salidas escolares dentro de los trabajos finales de la asignatura (diseño de una unidad didáctica)
- 

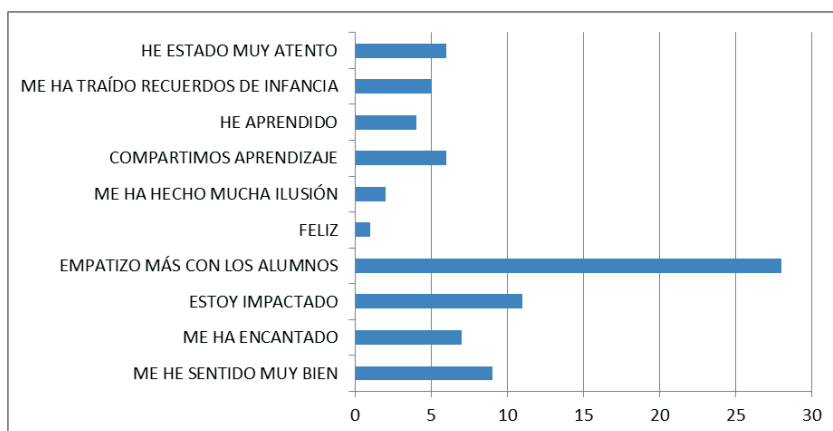
### **Resultados: las nuevas valoraciones de los estudiantes.**

Damos cuenta aquí de los resultados de las preguntas formuladas a lo largo del curso y de algunos comentarios surgidos de los *focus group*.

Al iniciar el curso 2018-2019, se preguntó si cuando fueran docentes, llevarían a sus alumnos a visitar museos. El 70% de los 76 estudiantes respondieron que no, el 28% respondieron que sí y el 2% que no lo sabían. En los comentarios, la mayoría señalaban que los museos no estaban preparados para niños y niñas tan pequeños, que eran aburridos, que hay muchos otros lugares para visitar antes que los museos.

Iniciamos las clases, con las actividades de diversos tipos, unas más teóricas, otras más vivenciales: entre ellas, las salidas debidamente modificadas, tal y como se ha relatado más arriba, fruto de la reformulación hecha con los colaboradores. Una vez realizadas todas las salidas, la pregunta a contestar (de forma abierta) fue: ¿Cómo te has sentido durante las visitas al exterior realizadas en la asignatura? Las respuestas fueron agrupadas por las autoras según las categorías que aparecen en la figura 1. Podemos resumir que casi un 30% declaraban, con distintas palabras, que habían empatizado mucho en cómo se sentirían los alumnos de edades de Infantil. Este tipo de afirmación, nunca antes (en los dos cursos anteriores) la habíamos leído. Las emociones como ilusión, alegría, felicidad están presentes en un 39% de las respuestas. Aspectos relacionados con el aprendizaje, representan el 26% de las respuestas totales.

**Figura 1. Respuestas de los alumnos al cuestionario sobre las emociones.**

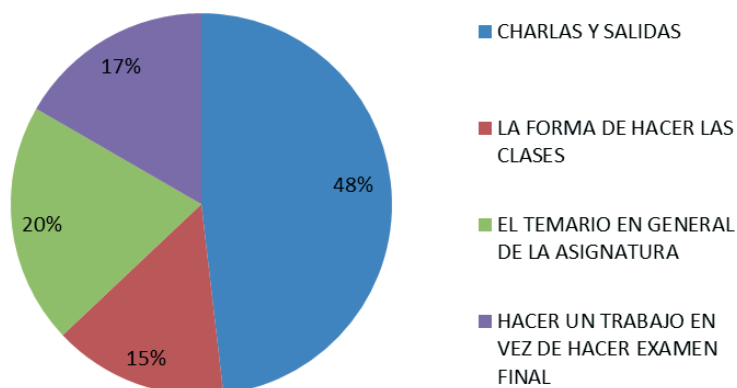


Fuente. Elaboración propia

Cuando una vez finalizado el curso, se les preguntó mediante una pregunta abierta, sobre ¿Qué es lo que más te ha gustado de la asignatura?, los resultados fueron sorprendentes (ver Figura 2). Casi la mitad de las respuestas, destacaban las salidas y charlas que hicimos a lo largo de la asignatura.

De los comentarios que recogimos en la encuesta, y de las aportaciones hechas en los *Focus Grup*, destacamos estos comentarios: “siempre son los adultos quienes explican, y los niños los que escuchan, ¡ya era hora de que se invirtiera, y además en la facultad!”; “me he sentido pequeña otra vez, las visitas me han transmitido inocencia y ganas de aprender más sobre el tema”; “¡la visita se ha hecho corta!”.

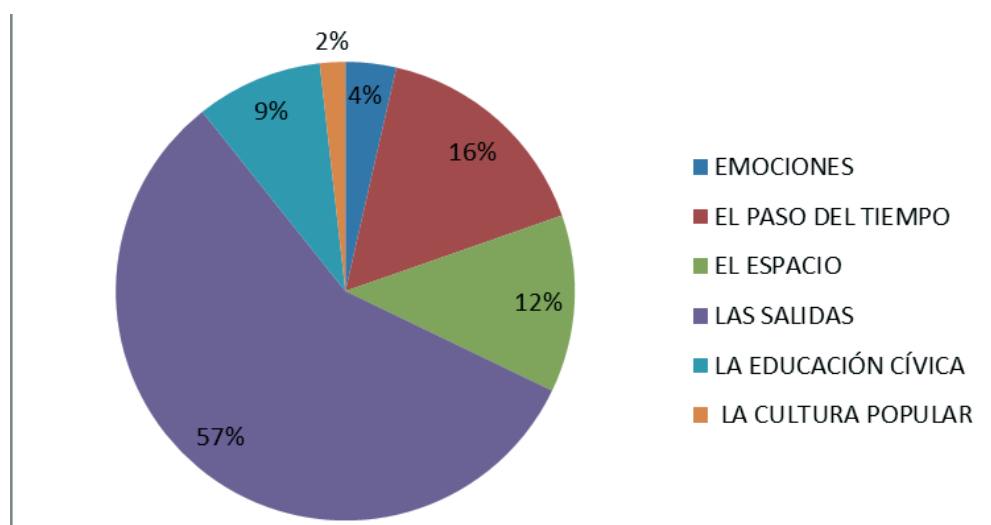
**Figura 2. Respuestas de los alumnos acerca de lo que más les ha gustado de la asignatura.**



Fuente. Elaboración propia

Finalmente, relacionado con el temario impartido y los bloques teóricos que propusimos en el diseño de la asignatura, preguntamos a los futuros docentes: *“De todo lo aprendido, ¿qué temas consideras imprescindibles para trabajar con tus futuros alumnos?”* La pregunta ofrecía seis respuestas cerradas, y tan solo podían marcar dos de ellas. Más de la mitad de los alumnos, marcó la opción “Salidas” como imprescindibles para trabajar bien con los niños y niñas de educación infantil; y la “cultura popular”, tradicionalmente muy relacionada con la educación infantil se nos quedó bastante más lejos en sus preferencias (ver Figura 3).

**Figura 3. Resultados del cuestionario sobre el temario de la asignatura.**



Fuente. Elaboración propia

Finalmente, no podía faltar volver a plantear la pregunta inicial de si cuando fueran docentes, llevarían a sus alumnos a visitar museos. Esta vez, los resultados nos mostraron que el 91% de los 76 estudiantes respondió que sí, el 7% respondió que no y el 1% que no lo sabía. En los comentarios, y las reflexiones recogidas de los *Focus Grup*, salieron reflexiones como: “Me ha sorprendido aprender la gran cantidad de actividades, vivencias, experiencias, espacios cercanos, objetos, personas, historias que tienen que ver con las sociales”; “me ha sorprendido mucho la gran cantidad de salidas que podemos hacer para trabajar conceptos de las Sociales”; “¡Pero es que podemos trabajar las sociales, también de camino al Museo!”.

También a través de las correcciones de los trabajos finales de los alumnos, el equipo docente ha podido observar un aumento considerable de referencias a salidas en el entorno patrimonial, en las propuestas de unidades didácticas presentadas como trabajo final de la asignatura.

### **Conclusiones**

Hemos visto, por tanto, que modificando el enfoque de las salidas a elementos patrimoniales del entorno del centro escolar, y dando el protagonismo a los alumnos en el grado de Maestro/a de Educación Infantil frente a la propia institución patrimonial, florecen emociones que favorecen la relación entre futuro docente y museo.

Con este estudio, hemos observado como aumenta el interés hacia el patrimonio cultural por parte de los futuros docentes, gracias a la emoción y la experimentación en primera persona. La importancia de hacer vivir, de convertir en protagonista al propio docente para que pueda valorar la idoneidad de la actividad para sus futuros alumnos, es clave para la formación de futuros consumidores culturales.

La sorpresa, la felicidad, la ilusión, los recuerdos, la empatía, son aspectos imprescindibles que nunca debemos olvidar como formadores de docentes. Las visitas con niños y niñas de Infantil a museos, monumentos y espacios patrimoniales son imprescindibles para conectar la teoría de las ciencias sociales impartida en las aulas de la facultad, con la realidad, la historia y la identidad del territorio y del mismo individuo.

Después de estos resultados observados, esperamos seguir trabajando en esta misma línea en el grado de Maestro/a. También esperamos trabajar conjuntamente con las instituciones patrimoniales y equipamientos museísticos para ir modificando la asociación de aquellos conceptos negativos iniciales en la relación “museo” y “visita patrimonial”, sobre todo en edades infantiles, para convertirlos en iniciativas y actividades totalmente positivas.

## Referencias bibliográficas

- Alcalde, G. y Rueda, J.M., (2008). Una aproximación al análisis del no-público de los museos a partir del estudio de uso del Museo de Arte de Girona. *Mus-A*, 10, 90-95.
- Borrachero, A., Brígido, M., Gómez, R., Bermejo, ML. y Mellado, V. (2011). Las emociones de los futuros profesores de secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Journal of Developmental and Educational Psychology* 522 *INFAD Revista de Psicología*, 1 (2).
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Revista Íber*, 30, 93-106.
- Garcia, N. y Martí, J (2014). *Pensant el futur de l'educació – 10 anys de debats amb la comunitat educativa*. Barcelona: Debats d'Educació. Fundació Jaume Bofill.
- Lucas, L. y Estepa, J. (2017). Educación Patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los alumnos. *Clio. History and History teaching*, 43, 194-207.
- Palma Muñoz, J.M. (2017). *Emoción, percepción y acción. Emoción como exploración del entorno* (Doctoral Thesis, Universidad de Granada, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=110502>.
- Prieto, M. A. y Cerdá, J.M. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Investigación cualitativa. Aten Primaria*. 29 (6), 366-373. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/82496721.pdf>.
- Santacana Mestre, J. y Martínez Gil, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194 (788): a446. doi 10.3989/arbor.2018.788n2006.
- Yerkes, R.M. y Dodson, J.M. (1908). The relations of strenght of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482. doi 10.1002/cne.920180503.

## MÚSICA, ADOLESCÈNCIA I COEDUCACIÓ

## MÚSICA, ADOLESCENCIA Y COEDUCACIÓN

## MUSIC, ADOLESCENCE AND COEDUCATION

**Sandra Soler, Salvador Oriola**

Universitat de Barcelona

sandra.soler@ub.edu

**Resum.** La música és una eina molt utilitzada pels adolescents per aconseguir diferents objectius propis d'aquesta etapa vital: canviar d'estat d'ànim, relacionar-se amb els altres, configurar la identitat personal... Per aquesta raó i a través de la coeducació s'ha d'aconseguir que els adolescents reflexionin i siguin crítics davant els nombrosos missatges de les cançons comercials que perpetuen els rols de gènere tradicionals. L'objectiu d'aquest estudi **és conèixer si amb unes classes de coeducació i de fomentar la reflexió, els adolescents poden canviar la seva predisposició a l'hora d'escoltar música comercial.** Per aconseguir-ho s'ha portat a terme un estudi quasi experimental en el que una mostra conformada per 300 alumnes d'un institut de secundària havien d'indicar quines emocions experimentaven amb les 10 cançons més escoltades durant el 2018. (pretest) Després d'unes sessions coeducatives es va tornar a fer la mateixa pregunta (post-test). L'instrument aplicat per a la recollida d'informació fou una graella ad hoc basada en el model circumplex de les emocions de Russell (1980). Els resultats obtinguts indiquen que les emocions positives que els alumnes experimentaven quan escoltaven les cançons sense qüestionar-se els continguts de les seves lletres canviaven de forma significativa i passaven a tenir una valència negativa.

**Paraules clau:** Educació musical, adolescència, coeducació, gènere

**Resumen:** La música es una herramienta muy utilizada por los adolescentes para lograr diferentes objetivos particulares de esta etapa vital: cam-

biar de estado de ánimo, relacionarse con los demás, configurar la identidad personal... Por esta razón y a través de la coeducación se tiene que conseguir que los adolescentes reflexionen y sean críticos ante los numerosos mensajes de las canciones comerciales que perpetúan los roles de género tradicionales. El objetivo de este estudio es conocer si con unas clases de coeducación y de fomentar la reflexión, los adolescentes pueden cambiar su predisposición a la hora de escuchar música comercial. Para lograrlo se ha llevado a cabo un estudio casi experimental en el que la muestra conformada por 300 alumnos de un instituto de secundaria, debían indicar qué emociones experimentaban ante las 10 canciones más escuchadas durante el 2018. (pretest) Después de unas sesiones coeducativas se volvió a hacer la misma pregunta (post-test). El instrumento aplicado para la recogida de información fue una tabla ad hoc basada en el modelo circunplejo de las emociones de Russell. Los resultados obtenidos indican que las emociones positivas que los alumnos experimentaban cuando escuchaban las canciones sin cuestionarse el contenido de sus letras cambiaban de forma significativa y pasaban a tener una valencia negativa.

**Palabras clave:** Educación musical, adolescencia, coeducación, género

**Abstract.** Music is a tool widely used by adolescents to achieve different objectives of this vital stage: changing their mood, relating with other people, configuring their personal identity ... For this reason and through coeducation, adolescents must reflect and be critical of the many messages of commercial songs that perpetuate traditional gender roles. The objective of this study is to know if with coeducation classes and to encourage reflection, adolescents can change their predisposition when they listen to commercial music. To achieve this, an almost experimental study has been carried out in which the sample consisting of 300 secondary school students, should indicate which emotions they experienced with the 10 songs most heard during 2018. (pretest) After a few coeducational sessions we asked again the same question (post-test). The instrument applied to collect information was an ad hoc table based on the circumplex model of emotion developed by Russell. The results indicate that positive emotions experienced by students when they listened to the songs



without questioning the content of their lyrics changed in a significant way and happened to have a negative valence

**Key words:** Music education, adolescence, coeducation, gender

### **Introducció.**

La música és una de les eines que més fan servir els adolescents en el seu dia a dia per aconseguir diferents objectius vitals com per exemple canviar l'estat anímic, interrelacionar-se, formar la pròpia identitat, etc. (Oriola i Gustems, 2015). El primer estímul educatiu musical que rebem els humans es produeix en un entorn educatiu no formal. En concret, dintre el context familiar. L'adolescència és una etapa vital dinàmica pel que fa als canvis tant físics com cognitius, l'ús massiu de la música pot convertir-se en una variable més pel que fa la configuració de la personalitat adolescent (Miranda, 2013). Es caracteritza per ésser un període de transformacions tant físiques com psíquiques, les quals influiran de manera important en la seva vida. Per aquesta raó s'ha d'aconseguir que els adolescents reflexionin i siguin crítics amb el contingut de les cançons comercials que a priori són les que més escolten. Però quines són les emocions que senten quan escolten aquest tipus de cançons?

### **Objectiu**

L'objectiu de la present investigació és conèixer si amb unes classes de coeducació i de fomentar la reflexió, els adolescents poden canviar la seva predisposició a l'hora d'escoltar música comercial que fomenta la perpetuació de rols de gènere tradicionals. A més, s'espera que a partir d'aquest treball siguin crítics en un futur a l'hora d'escollir i analitzar les cançons que escolten.

### **Mètode**

#### **Mostra**

La mostra participant estava conformada per 300 alumnes d'un institut públic de secundària situat a l'exemple de Barcelona, d'aquests 187 eren noies i 113 nois. Els alumnes cursaven 1r de l'ESO (n=98; 33%), 2n de l'ESO (n=34,

11%), 3r de l'ESO (n=97; 32%) i 4t de l'ESO (n=71; 24%). La mitjana d'edat del participats era de 13,47, amb una desviació de 1,32.

### ***Instrument***

L'instrument aplicat per la recollida d'informació fou una graella *ad hoc* basada en el model circumplex de les emocions de Russell (1980). La graella consisteix en un cercle amb les 8 emocions fonamentals del model de Russell i en el que els alumnes han de marcar l'emoció que més identifiquen quan escolten cadascuna de les 10 cançons més escoltades del 2018.

### ***Procediment***

Per portar a terme l'estudi es va preguntar als alumnes participants, sense realitzar cap mena d'intervenció a l'aula (gener 2019), quines emocions experimentaven quan escoltaven les 10 cançons més escoltades durant el 2018 (pretest). Cada alumne tenia 10 graelles per indicar l'emoció amb la que identificaven la cançó escoltada. Posteriorment es van portar a terme 5 sessions coeducatives referents als missatges de les cançons comercials (estereotips, masclisme, sexualització de la figura femenina...). Després d'aquestes es va tornar a fer la mateixa pregunta (post-test) amb les graelles corresponents.

Malgrat que en el mateix institut ja s'havien treballat temes de gènere i igualtat en cursos anteriors, la novetat d'aquesta proposta didàctica resideix en la manera com s'ha presentat a l'alumnat els estereotips de gènere, els rols sexuals. És a dir, des d'una perspectiva crítica i de manera didàctica i vivencial, considerant la taxonomia de Bloom per al desenvolupament dels objectius (Woolfolk, 2006). Explicar què és un estereotip de gènere de manera teòrica no té cap sentit, ja que els alumnes ja saben què és i també n'han sentit a parlar. Però l'objectiu d'aquesta proposta resideix en el fet que s'espera que l'alumne sigui capaç de traslladar-lo i analitzar-lo en un context real.

Cal dir també, que s'ha utilitzat una metodologia dinàmica i que l'aprenentatge hagi estat plural. En aquest context d'ensenyament i aprenentatge, el treball en equip i l'intercanvi d'idees i opinions ha estat molt important i alhora enriquidor per a tots (alumnes i docent).

**Resultats**

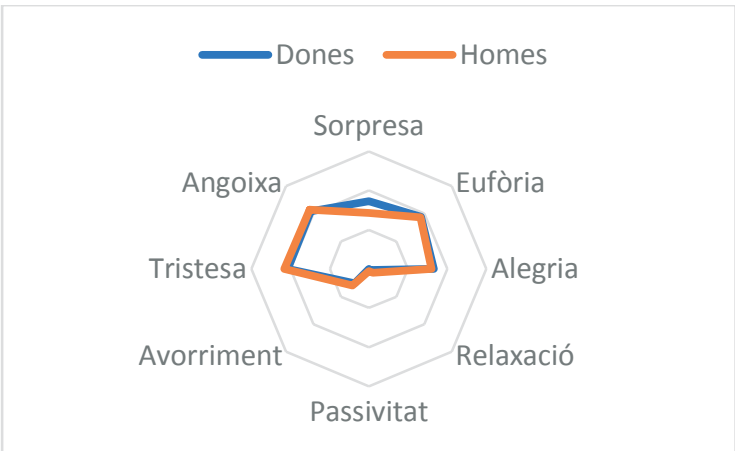
Els resultats obtinguts al pretest indiquen que els alumnes sense una formació prèvia associen majoritàriament la música comercial amb emocions de valència positiva i arousal actiu com són l'eufòria i l'alegria.

**Figura 1. Emocions associades amb les cançons escoltades (pre-test).**



En canvi, aquests resultats canvien després d'unes sessions formatives de coeducació. Tal i com es pot observar a la Figura 2, tot i que l'arousal continua sent actiu, la valència en molts dels alumnes canvia a negativa. El que abans qualificaven com a positiu, amb la formació ha passat a no ser majoritàriament positiu sinó que molts han canviat de parer i ho qualifiquen com a negatiu.

**Figura 2. Emocions associades amb les cançons escoltades (post-test).**



## Conclusions

Els resultats obtinguts indiquen que les emocions positives que els alumnes experimentaven quan escoltaven les cançons sense qüestionar-se els continguts de les seves lletres canviaven de forma significativa (més d'un 40%) i passaven a qualificar-les amb una valència negativa. Aquests resultats poden ajudar a docents i educadors a fomentar el treball coeducatiu i la reflexió des de qualsevol assignatura per tal de fer veure als adolescents allò que durant molts anys ha passat desapercbut o s'ha mantingut ocult com són els rols de gènere tradicionals.

## Referències bibliogràfiques

- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18 (1), 5-22. doi: 10.1080/02673843.2011.650182
- Oriola, S. i Gustems, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Universitas Tarraconensis*, 2, 27-42.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson.

**EDUCAGRIGENTO: UNA PROPOSTA DI EDUCAZIONE AL  
PATRIMONIO PER LE SCUOLE**

**EDUCAGRIGENTO: UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN  
PATRIMONIAL PARA LOS COLEGIOS**

**EDUCAGRIGENTO: A PROPOSAL OF HERITAGE EDUCATION  
FOR SCHOOLS**

**Alfonso Cimino**

Universidad de Murcia

alfonso.cimino@virgilio.it

**Riassunto**

Nel 1994 venne fondata l'AICE, ovvero l'Associazione Internazionale delle Città Educative, configurata come ente collaborativo operante sul tema dell'Istruzione e della Formazione Continua. Iniziata come collaborazione di alcuni governi locali europei, ad oggi sono 360 le città coinvolte in questo progetto e appartengono a 35 paesi diversi. L'obiettivo dell'AICE, rimasto invariato negli anni, è quello di trasformare le città in spazi didattici, grazie all'adozione di metodologie di apprendimento attivo atte a consentire agli studenti la comprensione del loro patrimonio. In questo panorama, EducAgrigento si propone di convertire la città siciliana di Agrigento in un educatore sociale per l'intera cittadinanza: al fine di raggiungere questo obiettivo sono state previste una serie di attività didattiche indirizzate alla Scuola Primaria, con lo scopo di far identificare gli studenti nel proprio patrimonio culturale per comprenderne l'evoluzione storica; indispensabile è, quindi, l'applicazione di una metodologia attiva di apprendimento basata su un itinerario didattico pensato *ad hoc* per la città di Agrigento. L'itinerario si compone di numerosi workshop svolti sia dentro che fuori dall'aula, dove sono promossi il gioco e la tecnica investigativa, al fine di comprendere il patrimonio della città a partire da una metodologia attiva di insegnamento.

**Parole chiave:** Educazione, patrimonio, risorse, didattica, scienze sociali, Primaria.

## **Abstract**

In 1994 the AICE was founded, that is the International Association of Educational Cities, configured as a collaborative body operating on the subject of Education and Continuing Education. Started as a collaboration of some European local governments, today 360 cities are involved in this project and belong to 35 different countries. The aim of the AICE, which has remained unchanged over the years, is to transform cities into educational spaces, thanks to the adoption of active learning methodologies designed to enable students to understand their heritage. In this panorama, EducAgrigento intends to convert the Sicilian city of Agrigento into a social educator for the entire citizenship: in order to achieve this goal, a series of educational activities aimed at the Primary School have been planned, with the aim of identifying the students in their cultural heritage to understand their historical evolution; the application of an active learning methodology based on an ad hoc didactic itinerary for the city of Agrigento is therefore indispensable. The itinerary consists of numerous workshops held both inside and outside the classroom, where the game and investigative technique are promoted, in order to understand the heritage of the city starting from an active teaching methodology.

**Key words:** Education, heritage, resources, teaching, social sciences, Primary School.

## **Introduzione**

L'educazione al patrimonio culturale si pone come obiettivo il compito pedagogico di formare i futuri cittadini e rafforzare la loro consapevolezza e sensibilità civica, rendendoli coscienti del loro passato, delle loro radici e, dunque, della loro vera identità. Testimonianza chiave della storia e delle sue stratificazioni, il patrimonio contribuisce ad avere una chiara lettura della realtà nazionale e della sua storia, non solo passata, ma anche presente, e stabilisce le fondamenta per un radicale senso di appartenenza civico. Promuovere l'essenza nazionale e culturale permette, infatti, di riconoscersi in essa, imparando a creare una coscienza civica futura stabile e solida, impiantata nel rispetto reciproco: a tal proposito, l'istruzione del patrimonio non si compone soltanto d'insegnamenti adeguati a favorire la tutela dei beni mobili o immobili; il fine

ultimo è, piuttosto, attraverso una profonda presa di coscienza da parte del cittadino, l'ottenimento del proprio ruolo per la costruzione del patrimonio culturale, che lo porta a essere protagonista attivo e dinamico della città e non più solo comparsa o spettatore del teatro urbano.

La necessità di tale insegnamento risiede nel pericolo che il patrimonio, se trascurato, venga dimenticato dalla cittadinanza, scomparendo gradualmente dalle memorie: nasce, così, il bisogno di trasmettere il patrimonio e la sua cultura tramite una fruizione quotidiana, atta a renderlo indispensabile per la vita di ciascun individuo: il patrimonio culturale offre, quindi, un valore aggiunto alla realtà presente e, pertanto, richiede considerazione e protezione, appartenendo a ogni singolo individuo di ogni comunità.

Nella definizione dell'educazione al patrimonio, però, è importante richiamare alcuni concetti base del processo generale di insegnamento-apprendimento che possono essere incanalati in un unico concetto, ovvero "l'interazione". L'interazione si compone di due aspetti principali, quello individuale (intra-individuale) e quello sociale (inter-individuale): nel primo caso, l'interazione individuale non è altro che un lavoro su se stesso, fatto dall'alunno, a partire da idee preliminari che, attraverso l'insegnamento, vengono affiancate da nuove informazioni, dando vita a un'auto-organizzazione o auto-strutturazione della conoscenza; nel secondo caso, invece, l'interazione sociale mette in connessione varie interazioni individuali, creando una maglia culturale interconnessa all'interno di un gruppo di persone. Da questa descrizione è facile comprendere come i processi di insegnamento-apprendimento non possono essere analizzati come elementi a sé stanti e sconnessi dalle conoscenze, ma, piuttosto, devono essere considerati come basati su di esse.

Cuenca (2003) vede, proprio in questa modalità di interazione, il miglior modo per la trasmissione del patrimonio, quale luogo di scoperta, di indagine, di sapere. È, pertanto, necessario sviluppare e sperimentare dei modelli di apprendimento in cui l'alunno, riconosciuto il carattere giocoso e curioso dell'apprendere umano (Ortega, 2003), diventa il principale costruttore delle proprie conoscenze, imparando a sviluppare attitudini come il senso critico,

la creatività e anche l'autonomia (Ávila, 2003). Attraverso l'indagine "curiosa" si punta ad andare oltre la mera conoscenza funzionale dell'oggetto (García e Jiménez, 2003) e si mira, piuttosto, alla sua essenza, come elemento di testimonianza, traccia di un passato dinamico il cui eco è giunto sino al presente, identità di un patrimonio come chiave della realtà moderna.

L'apprendimento attivo e partecipativo deve, però, avere come protagonista principale l'alunno; pertanto, affinché apprezzi la storia del passato e comprenda l'importanza della stratificazione storica come mezzo di connessione al presente, è necessario risvegliare il suo carattere curioso attraverso esperienze che lo portino a riflettere e meditare, entrando a diretto contatto con gli elementi patrimoniali (Lozano, 2013). Sfortunatamente, nonostante la letteratura dedicata mostri sul piano teorico problemi e soluzioni, sul piano pratico si perpetua il metodo di insegnamento tradizionale, basato esclusivamente sull'ascolto in aula e sulla memorizzazione di nozioni dal libro di testo. Nonostante nell'effettiva applicazione metodologica si è ancora lontani dalla completa attuazione di un apprendimento partecipativo, il lavoro e lo studio a riguardo sono necessari come sprono per favorire sempre più la sua concretizzazione.

L'impiego di un insegnamento basato sul contatto diretto con l'ambiente esterno e sull'azione partecipativa permette di aumentare e approfondire una moltitudine di conoscenze: l'apprendimento per scoperta, in particolar modo, attraverso le informazioni possedute, attraverso ciò che è più familiare, consente, in modo graduale (appunto "scoprendo"), di maturare la propria consapevolezza conoscitiva, riuscendo ad acquisire sicurezza e risolvere problematiche anche complesse, un tempo remote. Le gite scolastiche negli spazi patrimoniali (musei, siti archeologici, giardini botanici, monumenti, ecc.), grazie al loro fondamentale apporto pedagogico, devono essere inquadrare in un'ottica di risorsa, per cui devono occupare un'adeguata porzione delle ore scolastiche. La difficoltà, però, affinché le visite educative risultino efficaci, risiede nella corretta pianificazione di itinerari capaci di combinare partecipazione attiva dell'alunno e corretta trasmissione di nozioni (Benejam, 2003): in questo panorama, Vilarrasa (2002, 2003) propone differenti gite scolastiche e differenti fasi e attività da svolgere sia in loco che in aula.



Come accennato, l'apprendimento umano possiede un'attitudine curiosa e giocosa: è per questo motivo che il gioco deve risultare un'altra componente fondamentale del processo di insegnamento-apprendimento. Oltre agli itinerari didattici, è importante formulare giochi d'indagine, in cui lo studente, ovvero il giocatore principale, entra in relazione con gli altri giocatori, cioè i suoi compagni (si sviluppa la componente di tolleranza, convivenza pacifica e integrazione sociale), svolgendo un ruolo attivo a partire dal processo di insegnamento, mediante compiti, osservazioni, analisi e ricerca delle fonti, conclusioni, ecc.

Il gioco, mostrandosi accattivante e divertente, permette di "svegliare" la mente dell'alunno, invogliando lo studente a "insegnare a se stesso", attraverso i lavori assegnati dall'insegnante, una moltitudine di conoscenze: un esempio di gioco connesso all'educazione del patrimonio è la "caccia al tesoro", poiché consente di esplorare le aree della città e di entrare a conoscenza del valore e della qualità del patrimonio che lo circonda. Tutte le attività attuate fuori dall'aula concorrono a un percorso pedagogico di tipo sensoriale e motivazionale (Vilarrasa, 2003): la gita fuori dall'aula "rompe" la routine e il normale contesto di una giornata scolastica, consentendo, anche ad alunni di tenera età, di entrare in diretto contatto e scoprire il mondo che li circonda.

Lo sviluppo di un adeguato itinerario consente l'acquisizione di molteplici competenze: la competenza linguistica riguarda la comunicazione a partire dalla lettura, attraverso la ricerca delle informazioni, alla scrittura, grazie all'elaborazione di un dossier, sino all'esposizione orale, poiché gli studenti espongono l'analisi e il lavoro fatto al resto della classe; la competenza matematica, scientifica e tecnologica è connessa al lavoro su elementi come mezzi di trasporto, flora e fauna, materiali e sostanze; la competenza sociale e civica, infine, nasce dall'interazione del lavoro in piccoli gruppi, in cui risulta fondamentale una corretta coordinazione e armonia di tutti i membri, e dal legame trascendente fra alunni e città, la culla in cui vive e che ha tracciato la sua identità nazionale.

### **Proposta didattica**

Le “città educative”, attualmente in aumento nello scenario europeo, evidenziano come la città possa svolgere il ruolo funzionale di agente educativo permanente, offrendo un universo di opportunità e possibilità formative, integrate dal potenziale educativo, nel contesto di una formazione moderna e tecnologica come quella del XXI secolo. La tesi, quindi, si pone l'obiettivo di analizzare casi di studio pertinenti e consolidati, per sviluppare analoghe ed efficaci ipotesi educative da attuare, però, nell'insegnamento di un'altra città. In riferimento a quest'ultima, l'attenzione analitica è ricaduta su Agrigento, antica cittadina siciliana di origini greche, localizzata nel Sud Italia: studiandone la storia e la cultura è stato possibile mettere a raffronto l'Agrigento del passato con quella del presente, allo scopo di raccontarne l'intera evoluzione urbanistica, in modo comprensibile e, soprattutto, pratica.

L'oggetto principale della tesi dottorale è, quindi, insegnare l'importanza del patrimonio storico, architettonico e umanistico della città a tutta quanta la comunità, in particolar modo agli studenti della Scuola Primaria e Secondaria, al fine di creare una forte e salda consapevolezza identitaria nella cittadinanza. Insegnare alla comunità il patrimonio storico, architettonico e umanistico della città di Agrigento ha lo scopo di plasmare la consapevolezza civica e la sensibilità cittadina, a scapito dell'ignoranza identitaria del nostro paese.

Per poter raggiungere questo traguardo è necessario avere un chiaro quadro delle risorse e delle possibilità educative offerte dalla città, quali dispositivi, attrezzature, infrastrutture, nuove tecnologie e proposte didattiche interattive, ma anche individuare e analizzare modelli educativi tecnologici messi in atto in altre città, non solo italiane, ma anche europee, effettuando raffronti per scoprire i punti di forza e le aree da sviluppare maggiormente. Solo in questo modo sarà possibile pianificare un programma educativo della città, basato su un modello di insegnamento che si servirà delle nuove tecnologie.

Dato imprescindibile per l'instaurazione di una “città educativa” è la previa conoscenza della storia della città e la sua mutazione storica, architettonica, urbanistica e sociale. Attraverso analisi e studi sarà, quindi, possibile raffor-

zare un progetto educativo capace di trasmettere l'importanza del patrimonio culturale e di una consapevolezza civica e identitaria: la proposta formativa verrà convalidata, altresì, da esperti, al fine di elaborare fascicoli didattici per la comprensione e trasmissione del patrimonio di Agrigento. Ulteriore dato da citare è l'inserimento della presente proposta in un più ampio programma di attività, progettato per includere la città di Agrigento, nel 2019, oggi iscritta nell'International Association of Educating Cities (AICE).

Nella realizzazione del progetto "EDUCAgrigento" è stata eseguita un'indagine valutativa in cui veniva affrontata un'analisi dei dati sia quantitativa che qualitativa (Escudero, 2016; Maxcy, 2003). Il campione, per comodità, si costituiva di 160 studenti di età compresa tra 8 e 12 anni, provenienti da tre istituti pubblici nella città di Agrigento: Istituto Comprensivo Agrigento Centro, Istituto Comprensivo Esseneto Agrigento e Istituto Ancelle Riparatrici di Agrigento.

Nella prima fase della proposta educativa gli studenti hanno risposto a un questionario realizzato ad hoc e convalidato da esperti (ha dimostrato un'affidabilità dello 0,83% secondo il test alfa di Cronbach), capace di mettere luce sulle loro attuali conoscenze del patrimonio agrigentino. Nella seconda fase è stato, quindi, organizzato un gruppo di discussione con gli insegnanti delle scuole coinvolte nel progetto per analizzare quali fossero le esigenze relative all'insegnamento del patrimonio della città.

Sulla base dei risultati offerti dal questionario svolto dagli studenti e dal gruppo di discussione, è stata progettata la proposta educativa di EDUC Agrigento, composta da quattro seminari rivolti agli studenti di terza elementare (8-9 anni) e due seminari rivolti agli studenti di prima media (11-12 anni). Le attività hanno una durata di 1.30 h., si sono svolti con un primo gruppo pilota tra marzo e maggio 2019.

1° Attività - Chi sono e Dove vivo? - I bambini, divisi in gruppi di lavoro, dovranno raccontare il luogo in cui vivono e descrivere il percorso casa-scuola, dettagliando ogni elemento che possa identificarlo - Attività: segnaliamo ogni luogo d'origine e percorso descritto sulla mappa della città.

2° Attività – La mia città - Negli ultimi 50-60 anni la città si è trasformata basandosi su logiche di separazione e specializzazione degli spazi e delle funzioni. La frammentarietà dello spazio urbano ha contribuito a rendere l'automobile il mezzo più efficace per raggiungere, nel più breve tempo possibile, i luoghi di interesse. Ma i bambini hanno la percezione spaziale della propria città? Sono in grado di orientarsi? Attraverso un gioco di ruolo impersoniamo luoghi e parti della città e troviamo il nostro posto in relazione con gli altri.

3° Attività –Uno sguardo al passato – Scopriamo insieme come si è sviluppata la nostra città dalle origini ai nostri giorni e riconosciamo i segni di ogni epoca. I bambini saranno guidati alla scoperta del contributo delle diverse culture che si sono avvicendate sul nostro territorio per comprendere quanto sia stata determinante l'interazione tra i popoli quale elemento di crescita e di sviluppo.

4° Attività – Crescere giocando - Il predominio dell'auto ha contribuito a determinare l'allontanamento delle persone dallo spazio urbano, facendo perdere alla città il suo ruolo di incontro e scambio sociale. La città abbandonata alle macchine è percepita come pericolosa, le strade e i marciapiedi sono occupati dalle macchine; le persone non hanno più spazio nella città, non stabiliscono più contatti con gli altri e con l'ambiente urbano. La frammentarietà e la pericolosità dell'ambiente urbano precludono al bambino la possibilità di vivere esperienze fondamentali per il suo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale. Riscopriamo i "Giochi di strada" recuperando luoghi e momenti relazionali di crescita.

## **Discussione**

L'attuale panorama scolastico necessita di miglioramenti pedagogici che, attraverso una corretta applicazione, creino un coinvolgimento didattico dell'intera classe, ma anche un forte interesse nell'alunno, spronandolo a cercare lui stesso le risposte alle sue domande. Avere indipendenza culturale e capacità di ricerca sono i dati fondamentali della società moderna; sono i pilastri sul quale si costruisce la comunità.

Questo è l'obiettivo principale dell'insegnamento pedagogico che, attraverso l'insegnamento didattico, mira alla costruzione dell'intera persona nel suo essere, curandone non solo la mente, ma anche il carattere. I risultati offerti dal sistema scolastico corrente, però, mostrano come ci siano ancora difficoltà nel raggiungimento dei suddetti obiettivi, spesso considerati utopistici o inattuabili. Si potrebbe porre soluzione al problema, non senza difficoltà, attraverso l'attuazione delle numerose teorie pedagogiche sviluppate negli ultimi decenni, che puntano alla concretizzazione di un insegnamento-apprendimento partecipativo e dinamico, in cui è lo studente il protagonista della lezione e non il libro di testo.

La metodologia di apprendimento attivo, come è stato più volte espresso, mira alla figurazione di un itinerario didattico e pedagogico capace di coinvolgere a 360° le capacità sensoriali, emotive e intellettive dello studente, allo scopo di accompagnarlo attraverso un "viaggio" nella storia e nella sua evoluzione culturale. Fondamentale risulta, quindi, l'applicazione del gioco che, a un primo impatto, potrebbe sembrare superfluo ed eccessivo per la costruzione di un apparato culturale; il gioco, però, per definizione produce "divertimento" ed è esattamente questa la componente capace di coinvolgere il bambino in un'attività spesso da lui considerata ostica.

Quando ci si diverte, d'altronde, l'attenzione non si focalizza più sulla stanchezza prodotta dall'attività, né sul tempo effettivo necessario al suo svolgimento: questo è il segreto dell'apprendimento partecipativo.

La verità risiede nella capacità del gioco di accendere la curiosità intellettuale del bambino, mediante un impatto di stampo emotivo, prodotto dall'uso dei cinque sensi. Nella relazione adulto-bambino o bambino-bambino, più le capacità sensoriali saranno impiegate, maggiore sarà il coinvolgimento relazionale: allo stesso modo, si può applicare questa teoria nell'educazione didattica e, in particolar modo, nell'educazione al patrimonio culturale.

Il diretto contatto con l'ambiente esterno consente di accedere a contenuti e nozioni in un modo che non sarebbe possibile se affrontati in classe; nell'alunno, infatti, mutando il contesto didattico, si produce una curiosità riflessiva causa-

ta proprio dal cambiamento di luogo: ancora lui non conosce il perché di questa alterazione rispetto alla classica giornata scolastica, ma intende scoprirlo e, attraverso questa scoperta, riuscirà a scoprire il mondo.

È la sua curiosità e la sua determinazione nel trovare risposte la chiave per l'educazione al patrimonio, il fondamento su cui si basano le teorie della "città educativa": in questa nuova ottica, gioco, conoscenze e patrimonio culturale si fondono per entrare a contatto con un elemento inconsueto e diverso, l'insegnamento, del quale, però, non potranno più fare a meno.

## Riferimenti

Ávila, R. M<sup>a</sup>. (2003). Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 165-178). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.

Benejam, P. (2003). Salir del aula. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 7-13.

Cuenca, J. M<sup>a</sup>. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2, 37-45.

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22(1), art. 4. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>

García Ruiz, C. y Jiménez Martínez, M<sup>a</sup> D. (2003). El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 271-280). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.

Lozano, E (2013). Patrimonio, arte y didáctica de las ciencias sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de la innovación docente. *Clío. History and History Teaching*, 39, 1-18.

- Maxcy, S. J. (2003). Pragmatic threads in mixed methods research in social sciences: An emerging theory in support of practice. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp. 51-89). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ortega, N. (2003). El estudio del patrimonio y las manifestaciones artísticas en la formación inicial. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 51-60). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Vilarrasa, A. (2002). *Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local. Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*. Barcelona: Praxis, 48/1-48/20.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del Aula. Reapropiarse del contexto. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 36, 13-26.





